



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Fornyelse af egen praksis

eksperiment og refleksion i sprogundervisningen

Jensen, Annie Aarup (Red.)

Publication date:
2000

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Jensen, A. A. R. . (2000). *Fornyelse af egen praksis: eksperiment og refleksion i sprogundervisningen*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. VCL-serien Nr. nr. 7

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

**Fornyelse af egen praksis
– eksperiment og refleksion
i sprogundervisningen**

Redigeret af Annie Aarup Jensen

VIDENCENTER FOR LÆREPROCESSER
AALBORG UNIVERSITET
2000

© 2000, Annie Aarup Jensen, red.

Fornyelse af egen praksis – eksperiment og refleksion i sprogundervisningen

VCL-serien nr. 7

ISSN 1399-7300

ISBN 87-90934-05-9

Udgivet af:

Videncenter for Læreprocesser Aalborg Universitet

Trykt af:

UNI.PRINT, Aalborg Universitet

VCL-serien redigeres af:

Susanne Nielsen, Brian Kjær Andreasen, Anette Kolmos og Palle Rasmussen

Distribution:

Videncenter for Læreprocesser

Att.: Susanne Nielsen

Fredrik Bajers Vej 7B

DK 9220 Aalborg Øst

Tlf. 9635 9955, Fax 9815 6542

E-mail: sn@vcl.auc.dk

Web-side: <http://www.vcl.auc.dk>

Indhold

<u>FORORD</u>	5
<u>KIRSTEN JÆGER</u> <u>Tyskfagets imageproblem - og hvad man kan gøre ved det</u>	7
<u>BIRTE KJELGAARD</u> <u>Hvor svært kan det være? Et forsøg på at afdække elevers problemer</u> <u>med kongruens i tysk</u>	15
<u>GRETE TRUDSØ JOHANSEN</u> <u>Konstruktør og konduktør</u>	21
<u>LISE KIERKEGAARD-TINNERMAN OG GERTRUD TARP</u> <u>Korte studieture til Frankrig og Spanien i handelsgymnasier</u>	32
<u>MICHAEL LONGERICH</u> <u>Brug af videokonference i det grænseoverskridende samarbejde</u>	40
<u>ANNETTE LORENTSEN</u> <u>Kvalitetsløft af dansk fjernundervisning på universitetsniveau.</u> <u>UniTysk 2000 som en aktionsforskningscase</u>	47
<u>ERNA IVERSEN OG BRITTA NØRGAARD</u> <u>Undervisningstænkning for ungdommen anno 2000</u>	64
<u>NANNA HEGGELUND CHRISTENSEN</u> <u>På eventyr i læreprocesser</u>	70
<u>ANNIE AARUP JENSEN</u> <u>Aktionsforskning som efteruddannelse</u>	86

Forord

Denne publikation udgør en afrunding på arbejdet i det AktionsForskningsForum, der i et samarbejde mellem Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier og Videntcenter for Læreprocesser (VCL) blev etableret i foråret 1998 som et tilbud til fremmed- og andetsprogsundervisere. Initiativtagere var lektor Annette Lorentsen og lektor Kirsten Jæger, Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, og adjunkt Annie Aarup Jensen, VCL.

Det overordnede formål var at etablere et forum, der kunne inspirere til og støtte op om en kombination af undervisningsudvikling og personlig kvalificering inden for sprogundervisningsområdet samt endvidere at medvirke til at en række af de erfaringer, der indhøstes, og den udvikling, der foregår rundt omkring inden for de enkelte sprogfag ikke blot forbliver personbårne, men kan fastholdes og finde et udtryk, der gør formidling til en større kreds mulig.

Idéen var således at kombinere sprogunderviseres pædagogiske udvikling af egen undervisning med en model, der kunne tilgodese behovet for at få dokumentation for, at den udvikling og forandring, undervisere foretager i egne undervisningsforløb, også har den ønskede effekt. At man ud over sin 'følelse' og 'fornemmelse' for, hvad der fungerer i undervisningen, med andre ord får mere konkret belæg herfor, og på den baggrund også står i en anden situation i forhold til at formidle og diskutere udviklingsresultater med kolleger og andre interesserede. Den anden side af det overordnede formål var at kombinere ønsket om øget viden om, hvordan undervisningsmetoder hænger sammen med læring, med underviseres ønske om og behov for egen kvalificering. Eller sagt på en anden måde: hvorledes forskning i egen undervisning kan tjene som efteruddannelse og give dokumentation for underviserens pædagogiske videreudvikling og faglige/professionelle kvalificering.

Tilbuddet rettede sig især til undervisere, der kunne være interesserede i at udføre mindre forskningsforløb i relation til egen undervisning, og ville være villige til at fortælle om deres forskningsforløb og –resultater i forumet. Aktiviteterne i AktionsForskningsForum var struktureret således, at der afholdtes to møder hvert semester, hvortil der var inviteret oplægsholdere omkring relevante sprogpædagogiske eller alment pædagogiske emner. Endvidere var der for de deltagere, der ønskede at igangsætte forskningsforløb tilbud om vejledning fra forskere ved universitetet, mulighed for besøg af vejleder på den pågældendes undervisningsinstitution samt bibliotekarassistance til litteratursøgning.

Af praktiske hensyn – arrangementerne foregik om eftermiddagen på Aalborg Universitet – blev tilbuddet givet til sprogundervisere i Nord- og Midtjylland, og det viste sig, at interessen var stor, idet der meldte sig over 40 deltagere. I løbet af efterårssemesteret 1998 blev en række aktionsforskningsprojekter iværksat, enten som enkeltmandsprojekter eller i par-samarbejde.

For at synliggøre tiltagene og måske inspirere andre til at iværksætte større eller mindre forskningsforløb i egen undervisning blev det på det afsluttende møde i AktionsForskningsForum i foråret 1999 besluttet at udgive nærværende publikation. Som det vil fremgå af bidragene, er der tale om forsøg og undersøgelser, der befinder sig på meget forskellige stadier i processen, som har forskellige genstandsfelter alt efter, hvad der for de enkelte undervisere har været i fokus i deres undervisning, og som følgelig har meget varierende omfang og ambitionsniveau. I erkendelse af at det kunne være vanskeligt for de enkelte undervisere at finde tiden til også

at forfatte en artikel om forløbet, blev der givet tilbud om, at de deltagende forskere fra universitetet kunne forestå dette på baggrund af interview med de pågældende undervisere samt den indsamlede empiri. Dette tilbud blev modtaget i et enkelt tilfælde (Jæger, denne publikation); de øvrige artikler er forfattet af aktionsforskerne selv.

Annie Aarup Jensen
Videncenter for Læreprocesser
Januar 2000

Tyskfagets imageproblem - og hvad man kan gøre ved det

Kirsten Jæger er lektor i tysk ved Aalborg Universitet

To tysklærere, Annette N. Thomsen og Peter Christensen fra Hjørring Handelsskole er gået i offensiven over for tyskfagets største problem: et dårligt image, manglende interesse og tilslutning fra eleverne. De har foretaget en omfattende undersøgelse af problemets omfang og årsager og har en række ændringsforslag til tyskundervisningen i folkeskole og ungdomsuddannelser.

1. Indledning

AktionsForskningsForum gav sproglærere en bred mulighed for at eksperimentere med og reflektere over mange aspekter af undervisningssituationen: f.eks. undervisningens forløb og struktur, lærer- og elevroller eller forskellige materialeformer. Det var også en lejlighed til at overveje og at diskutere med andre sproglærere, hvorvidt de forskellige tiltag så ud til at fremme sprogindlæringen hos elever og kursister. Normalt vil overvejelser om indlærings-effekt være knyttet til det videns- og færdighedsmæssige: bliver eleven bedre til at udtrykke sig mundtligt og skriftligt på fremmedsproget? får eleven større viden om og forståelse af eksempelvis grammatiske mønstre eller målsprogslandets samfundsmæssige og kulturelle forhold? Men for to lærere på Handelsskolen i Hjørring blev AFF-initiativet igangsætter for overvejelser af en noget anden art: de valgte at arbejde med en dimension, som normalt ikke nyder den store teoretiske eller praksismæssige bevågenhed: holdningen til (og hermed lysten til) at beskæftige sig med et bestemt fag.

De to tysklærere, Annette N. Thomsen og Peter Christensen tog udgangspunkt i det problem, at tyskfaget på deres skole af de fleste elever blev opfattet meget negativt. Ved projektets start kaldte de to tysklærere lidt provokerende tysk et 'hadefag', men de blev dog gennem deres undersøgelse klar over, at dette er en for stærk betegnelse: kun for nogle få elever er tysk et 'hadefag'. Problemet bør snarere beskrives således, at tyskfaget af en stor del af elevgruppen opleves som et uinteressant pligt-fag, som kædes sammen med en række negative associationer over for 'det tyske' som sådan. Det tyske omfatter her det tyske samfund og den tyske kultur, sproget og den tyske befolkning.

Disse associationer forstærker den negative holdning til faget tysk og giver samlet set faget et image som svært, kedeligt osv. Annette N. Thomsen og Peter Christensen beskriver, at de i deres professionelle rolle som tysklærere ikke kan undgå at være berørte af den negative stemning omkring tyskfaget. Samtidig har de en tese om, at denne stemning på flere måder virker som barriere for elevernes sprogindlæring. Derfor igangsatte de en spørgeskemaundersøgelse blandt forskellige elevgrupper for at kortlægge problemets omfang og årsager, samtidig med at de igangsatte forskellige tiltag for at forandre tyskfagets image.

Denne artikel bygger på resultaterne af den spørgeskemaundersøgelse om tyskfaget, som Annette N. Thomsen og Peter Christensen gennemførte blandt forskellige elevgrupper på Handelsskolen i Hjørring 1998 og 1999, samt på et interview med de to tysklærere efter projektets afslutning.

2. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaet bestod af seks overordnede spørgsmål, hvor eleverne selv skulle formulere svarene. Der blev stillet spørgsmål om følgende temaer:

- elevernes holdning til tyskere og Tyskland på baggrund af deres første indtryk heraf
- elevernes holdning til tyskfaget og tyskfagets indvirkning på opfattelsen af tyskere
- forventninger til tyskundervisningen
- fremtidsplaner med tyskfaget
- den gode tysktime (altså anbefalinger til undervisningen)
- associationer ved ordet 'tysk'/'Tyskland'

Spørgeskemadata blev indsamlet i forhold til tre målgrupper. De tre målgrupper adskiller sig fra hinanden med hensyn til niveau for tyskundervisningen, og med hensyn til om tysk er valgfrit eller obligatorisk.

Den største gruppe repræsenteres af HG-elever. Her er tysk obligatorisk, niveauet svarer til folkeskolens 10. klasse. I alt 86 elever har besvaret spørgeskemaet.

Spørgeskemaerne blev også udleveret til en gruppe HH-elever med tysk på niveau A. Tysk er her et valgfag. Her har 16 elever besvaret spørgeskemaet.

Endelig besvarede en gruppe handelsakademi-elever spørgeskemaet. Der var tale om deltagere på et kursus på retningen service/management med turisme som speciale. Deltagergruppen er lidt ældre end handelsskole-elever (20-30 år), med en vis erhvervserfaring og en uddannelse på gymnasialt niveau bag sig. Tysk er her obligatorisk. Her har 17 elever besvaret spørgeskemaet.

Forskellene i antal respondenter pr. elevgruppe skyldes ikke, at eleverne på HH og handelsakademi-kurset ikke har afleveret spørgeskemaerne, men udelukkende at HG-gruppen er langt større, og at det her har været muligt at udlevere spørgeskemaerne på flere HG-hold.

Hos HG-gruppen er tysk som nævnt et obligatorisk fag, hvorfor man må forvente en mere sammensat stillingtagen til faget tysk, end hvis der havde været tale om et valgfrit fag. Det viser sig da også, at ud af det samlede antal adspurgte (86 elever) udtrykker kun ca. 30% (26) en positiv eller ret positiv holdning til Tyskland/tyskere. For en dels vedkommende (7) ses, at direkte personlig forbindelse til Tyskland spiller en rolle (f.eks. tysk familie, tyske venner eller evt. en tysk kæreste). Enkelte udtaler endog, at deres forhold til det tyske har ændret sig fra et negativt billede til et positivt som følge af deres bekendtskab med tyskere. Det synes også at spille en rolle, om man overhovedet har opholdt sig i Tyskland eller har haft kontakt med tyskere og derigennem fået bearbejdet eksisterende negative forestillinger til noget mere positivt. Således har flere fået en positiv oplevelse af tyske turister gennem deres fritidsarbejde, og dette har haft positiv indflydelse på deres samlede tysker-billede - og måske oven i købet afsmittende indflydelse på deres opfattelse af tyskfaget. Et interessant fænomen er, at det i enkelte tilfælde kan se ud som om, at endog enkeltstående oplevelser af hjælpsomhed, hensyntagen osv. kan skabe varige erindringsbilleder og præge den samlede opfattelse af alt tysk i positiv retning. Det skal hertil bemærkes, at også negative billeder synes at kunne blive dannet eller kraftigt bekræftet på denne måde.

Der er en klar sammenhæng mellem indstilling til tyskere og Tyskland og indstillingen til tysk som fag, idet 20 ud af de 26 positivt indstillede (23% af alle HG-besvarelser) også omtaler tyskfaget positivt. De elever, hvor man kan iagttage et modsætningsforhold mellem opfattelsen af 'det tyske' og faget tysk (positiv opfattelse af tyskere/Tyskland, negativ opfattelse af tyskfaget), er kendetegnet ved at have dårlige erfaringer med tyskundervisningen i

folkeskolen eller at have en opfattelse af faget som 'svært' (disse forklaringer hænger formentlig sammen). Kun en enkelt elev udtrykker en positiv holdning til tyskfaget og en negativ holdning til 'det tyske'.

Det er også karakteristisk, at mange af de positivt indstillede oplever, at tyskkundskaber har relevans for dem, idet 16 ud af 26 (ca. 19% ud af alle HG-besvarelser) tilkendegiver at de har eller vil få brug for sproget i arbejdsmæssig (oftest) eller privat sammenhæng. Det skal hertil bemærkes, at meget generelle udtalelser som 'tysk er jo et vigtigt sprog' el.lign. ikke er medregnet, kun hvor det kan iagttages, at sproget har relevans for elevens personlige tilværelse eller fremtid, er besvarelsen tolket således, at tysk er relevant for eleven. Af personlige grunde kan som de hyppigste nævnes:

- elever som vil arbejde i butik efter uddannelsen, oplever behov for sproget for at kunne betjene tyske kunder, eller den planlagte fremtidige praktikplads kan direkte have krævet tyskkundskaber. I alt 86 elever har besvaret spørgeskemaet.
- elever som vil læse videre på HH, har brug for sproget. I alt 16 elever
- blandt de meget positivt indstillede findes der enkelte, som gerne vil arbejde/bosætte sig i Tyskland

Sammenhængen er dog ikke helt så klar som sammenhængen mellem opfattelsen af 'det tyske' og tyskfaget, idet der er flere med en positiv indstilling, som ikke angiver direkte personlig relevans af tyskfaget, ligesom der er elever, som angiver et direkte behov for tyskfaget, f.eks. med henblik på videre uddannelse, som har en negativ holdning til både faget og alt tysk som sådan. Der synes således ikke at være den sammenhæng, at blot man har brug for faget, skaber dette automatisk også en positiv indstilling over for faget og dets genstand. Tyskfaget bliver i disse tilfælde et decideret pligt-fag. Sammenhængen er snarere, at de elever som i forvejen har en positiv indstilling til 'det tyske' og oplever faget positivt, kan se sig selv i fremtidige jobsituationer, hvor de anvender deres tyskkundskaber. Den positive interesse fremmer hermed behovet, hvilket naturligvis igen må virke tilbage på motivationen.

Der er en gruppe elever (18/21% ud af alle HG-besvarelser), som har svaret på en måde, som hverken kan henregnes til en positiv eller en negativ stillingtagen til 'det tyske'. Det drejer sig dels om elever, som ikke direkte svarer på spørgsmålet om deres indstilling (oftest pga. manglende erfaring) dels om elever, som udtrykker sig neutralt ("tyskerne er som danskerne", "der findes både gode og dårlige tyskere"). De fleste neutrale udtalelser kædes sammen med en ret ligegyldig holdning til faget tysk og skal derfor muligvis tolkes som et udtryk for manglende engagement i såvel tyskfaget som dets genstandsområde.

Næsten halvdelen af de adspurgte (42/49% af alle HG-besvarelser) udtaler sig negativt eller ret negativt om tyskere og det tyske som sådan. Kategorien spænder fra meget følelsesladede udtryk ('jeg hader tyskerne', 'grimme, har et grimt sprog' til mere afdæmpede 'specielle mennesker' 'underlige mennesker'). De negative udtalelser kædes ofte sammen med en tematisering af gængse stereotypforestillinger ('pølsetyskere', 'snobbende', 'selvglade') lige som forskellige tematiseringer af nazismen og 2. verdenskrig er hyppige.

Det er karakteristisk, at negative holdninger kommer til udtryk på en betydeligt mere kraftfuld og emotionel måde end de positive. Dette skal givet ses i sammenhæng med, at positive indstillinger ofte stammer fra konkrete oplevelser og i visse tilfælde længerevarende relationer til tyskere, hvilket giver sig udslag i en positiv/åben grundindstilling, men også en mere afbalanceret/nuanceret og ikke-generaliserende betragtningsmåde.

Helt modsat er billedet, når det gælder HH-klassen, A-niveau, hvor tysk er valgfag. Ud af 16 elever findes kun hos en enkelt en lettere negativ holdning til tyskere ('skiller sig ud som gruppe', opleves som 'specielle'). En anden elev udtrykker en ret neutral holdning, og det

fremgår, at tysk for denne elev primært er et strategisk valg, ikke så meget udtryk for interesse ("studievejlederen sagde, at det var godt at have et sprog"). De øvrige elever udtrykker alle positiv holdning til såvel 'det tyske' som til faget og blandt udtalelserne findes betydeligt mere entusiastiske udsagn, end tilfældet var blandt de positivt indstillede på HG, f.eks. "flot sprog" og "spændende fag". Interessant er også at 6 ud af 16 overvejer at tage et års ophold i Tyskland. 4 ud af de 16 elever overvejer at videreuddanne sig inden for uddannelser med et stort sprogligt islæt: SPRØK og cand.negot.

Mere sammensat er indtrykket i turisme-klassen (handelsakademi-elever) med 17 elever. Holdningen til Tyskland/tyskere er overvejende positivt, idet 10 udtrykker et positivt syn, 2 udtrykker sig neutralt, 3 udtaler sig negativt og 2 kommer ikke ind på spørgsmålet. Men den positive holdning smitter ikke af på opfattelsen af tyskfaget, hvor 9 elever udtaler sig ret negativt - især om oplevelser med faget i tidligere uddannelsesforløb (folkeskole, gymnasium el.lign.) En mulig forklaring herpå er, at disse elever er lidt ældre og har en vis erhvervserfaring bag sig. Derfor har de kunnet danne sig et mere nuanceret indtryk af 'det tyske', men dette har ikke noget med den skolemæssige undervisning at gøre.

3. Lærernes vurdering af undersøgelsens resultater

Gennem undersøgelsen er Annette N. Thomsen og Peter Christensen først og fremmest blevet opmærksomme på betydningen af den personlige kontakt til tysktalende som en væsentlig faktor, som fremmer både en positiv holdning til 'det tyske' og til faget tysk, idet den mest positive holdning findes hos elever, som har tysk familie, tyske bekendte eller på anden vis gjort sig personlige erfaringer, f.eks. ved ophold i Tyskland. På spørgsmålet om, om man så ikke gør brug af studieture, udvekslinger osv., er svaret jo: det gør man skam, der er faste rejseperioder lagt ind i uddannelsesforløbet, men destinationen er sjældent Tyskland eller et andet tysktalende land. Kun for en lille skare, meget selvstændige elever med høj motivation inden for tysk vælger Tyskland som rejsemål (dvs. at denne strategi kun påvirker opfattelsen hos i forvejen positivt stemte elever).

Den negative holdning både til tyskfaget og til det tyske som sådan udvikles stærkest hos de elever, som kun har erfaringer vedr. tysk og Tyskland fra folkeskolens undervisning samt fra medierne. Folkeskolens undervisning opleves af mange elever som tematisk centreret omkring emnekomplekset: 2. verdenskrig, Hitler, nazisme osv. Herudover medvirker en forholdsvis stærk fokusering på grammatikundervisning til at skabe en demotiverende cocktail af tyskfaget som en blanding af 'Hitler' og 'grammatik'. Dette understøttes if. lærerne dels af forældrenes holdning til tyskfaget og dels af mediernes billede af det tyske. På forældremøder oplever lærerne samme holdning i udtalelser som "Tysk er svært", "Tysk - det har aldrig lige været mig". Lærernes antagelse er derfor, at forældrene mere eller mindre accepterer elevernes vanskeligheder med og uvilje over for tyskfaget. På samme måde har lærerne bemærket, at også i medierne findes en udbredt tendens til at fremstille tyskere, det tyske sprog osv. som noget negativt, næsten latterligt - et fælles accepteret fjendebillede. I forståelsen af problemstillingens omfang er dette naturligvis et væsentligt aspekt, fordi disse iagttagelser indikerer, at tyskfagets negative image er kulturelt og historisk forankret og overføres fra generation til generation, hvilket bevirker, at opgaven at ændre tyskfagets image forekommer endnu vanskeligere.

En anden iagttagelse, som lærerne har gjort, understøtter dette. De har bemærket, at 'det er OK ikke at kunne lide tysk'. Eleverne (især HG-eleverne) viser deres uvilje mod tyskfaget meget direkte ved kropssprog (lidt ukoncentrerede i timerne o. lign.) og negative udtalelser. Lærerne tolker denne adfærd som et signal - ikke så meget til læreren - men til kammeratgruppen, om at 'jeg kan heller ikke lide tysk, og det er OK ikke at gøre så meget ved det'.

Omvendt er der prestige i at være god til engelsk, og ingen kunne drømme om at signalere negativitet over for dét fag. Den negative holdning til tysk synes således også at være socialt forankret i elevgruppen. Man kunne lidt provokerende sige, at det hører med til at lære tysk på HG, at man bliver indsocialiseret i en elevgruppe, hvor man også lærer, at man 'ikke kan lide tysk'. Lærerne vurderer, at dette er en tendens, som er forstærket i og med at HG optager en større del af en ungdomsårgang, end man gjorde tidligere. Dette betyder, at andelen af elever med en uddannelsesfremmed social baggrund er øget, hvilket medfører, at elevgruppen generelt præges mere af faglige problemer og den heraf følgende lavere motivation, end det tidligere var tilfældet.

4. Hvad kan man gøre i undervisningen?

Annette N. Thomsen og Peter Christensen har som et led i AFF-projektet diskuteret en lang række strategier, som - inden for rammerne af undervisningen - sigter på at forandre tyskfagets image. Det drejer sig først og fremmest om tiltag, som skal medvirke til at skabe en form for modbillede til de udbredte negative forestillinger om tysk faget (som værende centreret omkring 2. verdenskrig, nazisme m.v. samt i øvrigt som værende overvejende grammatikorienteret).

For at imødegå fokuseringen på det historiske/fortiden arbejdes med '*aktualitet*' som en motivations- og interesseskabende parameter. TV-nyheder og aktuelle medietekster er eksempler på undervisningsmidler, som understøtter denne bestræbelse.

Når det gælder tysk faget, er lærerne, bl.a. gennem undersøgelsen, blevet opmærksomme på, at for hovedparten af elevernes vedkommende kan det tyske (de tysksprogede lande, sproget osv.) ikke anvendes som motivationsfaktor, sådan som det er tilfældet med engelsk, der som nævnt har en høj prestige og fascinationsværdi. Tager man spørgeskemaundersøgelsens resultater i betragtning, viser det sig også, at kun for en mindre gruppe kan tyskinteressen igangsættes og så at sige trække en længerevarende læreproces inden for faget. For for en stor gruppes vedkommende er det snarere sådan, at selve ordet 'tysk' vækker et negativt ladet associationskompleks, som både omfatter det tyske sprog, Tyskland og tysk faget (når eleverne i deres spørgeskema bedes om at skrive deres associationer ved ordet tysk, dukker '2. verdenskrig' eller bare 'krig', 'svært sprog' og ordet 'kedelig' ofte op). Derfor vælger foreslår Annette N. Thomsen og Peter Christensen, at man i undervisningen anvender strategier, som ikke eller mindst muligt aktiverer dette associationskompleks. At fokusere på nutiden er som nævnt én af disse strategier. En anden strategi kunne kaldes en form for *internationaliseringsstrategi*. Den går ud på, at der i undervisningen ikke arbejdes med specifikt tyske problemstillinger, men i stedet problemstillinger, som er mere grænseoverskridende og internationalt relevante. Hermed kan der også arbejdes med problemstillinger, som af eleverne opleves som personligt relevante eller forhold, som umiddelbart fascinerer og fanger interessen (f.eks. noget lettere sensationspræget). Lærerne vælger altså at lade være med at insistere på, at emnerne og teksterne skal være oplysende i forhold til specifikt tyske forhold, men prioriterer det interesse- og motivationsskabende højest. Peter Christensen bruger i den forbindelse udtrykket, at man så kan 'liste det tyske ind'.

En tredje strategi er at arbejde *anvendelsesorienteret og praksisnært*. Dette betyder, at den måde, der arbejdes med det tyske sprog på, afspejler sprogbrugen i en jobsituation. Lærerne bruger betegnelsen 'brugssprog' for den sprogtipe (ordforråd, sproghandlinger og kommunikationssituationer), som øves i undervisningen. Rollespil er et eksempel på en konkret undervisningssituation, hvor denne strategi realiseres. Motivationsfaktoren er her elevernes interesse for det fremtidige job og den professionelle rolle, som knytter sig hertil.

Som sidste eksempel på overordnet strategi skal endelig nævnes det *behovsorienterede*. Dette gælder især på det grammatiske område, der - som det fremgik af spørgeskemaundersøgelsen - bidrog til at forværre tyskfagets image. Dette betyder dog på ingen måde, at man kan nedtone grammatikviden- og færdigheders betydning for sprogbeherskelsen, og dette er eleverne if. lærerne bevidste om (især på HH-niveau A). Dette underbygges af mange besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen, hvor eleverne angiver, at 'den gode tysktimer' også indeholder arbejde med grammatik. At arbejde behovsorienteret vil sige, at grammatikundervisningen gives som svar på elevernes oplevede behov. De grammatiske emner gennemgås altså ikke ud fra en på forhånd fastlagt plan, men man må som underviser vente på, at eleverne oplever et problem, som gør den grammatiske viden påkrævet/nødvendig for at komme videre med en given opgave. Som et eksempel herpå nævnes HH-holdets e-mail-udveksling med en kontaktklasse i Kirchheim. Eleverne var positivt indstillede over for initiativet og ville gerne skrive, men følte sig sikrest ved at have fået brevene 'rettet først'. Hermed opstår et læringsbehov, som udspringer af en naturlig kommunikationssituation. Peter Christensen mener, at denne behovs- og problemorienterede metode er den ideelle, men at det samtidig kræver 'is-i-maven' hos underviseren, fordi han/hun skal have tålmodighed til at vente, indtil en lærings-anledning opstår. Reelt er der naturligvis også tale om en balancegang mellem den behovsorienterede undervisning og en mere traditionel struktur, fordi man nødvendigvis må gennemgå større problemkomplekser samlet – f.eks. introducere principperne omkring konjunktivbrug samlet, selv om eleverne måske kun oplever konkret behov for en del heraf.

Ud over at opstille disse overordnede strategier: at satse på det aktuelle, det internationale, det praksis- og anvendelsesorienterede samt specielt i forhold til grammatikundervisningen at arbejde behovsorienteret har Annette N. Thomsen og Peter Christensen også diskuteret krav til lærerpersonligheden, idet spørgeskemaundersøgelsen også peger på, at mødet med tysklæreren i visse tilfælde sætter varige spor hos eleven og skaber den første forestilling om selve tyskfaget. Også her gælder det om at skabe modbilleder: en tysklærer skal helst være humoristisk og undgå enhver form for selvhøjtidelighed. Når det gælder lærerens fremtræden i klasseværelset, må han/hun ikke fokusere på sproglige fejl, men skal skabe en afslappet stemning hvor eleverne tør komme til orde. Annette Thomsen betoner her, at man skal vise sig forstående over for elevernes vanskeligheder og aldrig signalere, at 'det er da let nok'. Læreren skal udstråle engagement i tyskfaget, samtidig med at han/hun ikke optræder som 'fagidiot'. Endelig kan det på baggrund af de ovennævnte strategier tilføjes, at tysklæreren også skal kunne arbejde med løbende fornyelse af sin undervisning og være parat til at eksperimentere med både overordnede principper og konkrete undervisningsaktiviteter.

5. Refleksion og kommentar til projektet

AktionsForskningsForum har her givet anledning til, at to tysklærere på Handelsskolen i Hjørring har gennemført en undersøgelse, hvis resultater givetvis vil interessere mange andre tysklærere, som oplever lignende problemer. Samtidig medvirker undersøgelsen også til, at der peges på at problemet med negative holdninger til tyskfaget ikke udelukkende skal henføres til den enkelte tysklærers personlige måde at undervise på, men muligvis hænger sammen med historisk og kulturelt betingede stereotyp- og fordomsmønstre, som også er dokumenteret i andre sammenhænge (f.eks. Bohnen 1987, Østergaard 1991). Der peges også på, at der på grund af disse stereotyp- og fordomsmønstre så at siges bæres negative holdninger ind i undervisningsinstitutionerne, hvor de bliver en del af elevernes kollektive meningsdannelse omkring et fag. Man kan her ligefrem få den mistanke, at det ikke er socialt acceptabelt at udtrykke en positiv holdning til tyskfaget. En enkelt elev (fra HH-gruppen) skriver således om sine associationer på ordet 'tysk': "At det er noget jeg kan li', men det kan de fleste andre ikke, så jeg føler, at jeg skal forsvare det". Som udefrakommende oplevede jeg også, at lærernes beskrivelse egentlig tegnede et mere pessimistisk billede, end jeg

efterfølgende kunne læse i spørgeskemaerne, hvor den del, som udtrykker en positiv holdning, slet ikke var så forsvindende lille, som jeg havde forventet, heller ikke i HG-gruppen. Muligvis er grunden til de forskellige indtryk, at de positive elever går mere stille med dørene i det daglige (pga. at det ikke giver social prestige at give udtryk for en positiv holdning), men kan give ærligt udtryk for deres holdning i et individuelt udfyldt spørgeskema. Men kulturen omkring tyskfaget præges formentlig stærkere af den noget større gruppe af negativt indstillede, hvis signaler fremstår tydeligere for lærerne i den daglige undervisning.

På samme måde som det for handelsskole-eleverne åbenbart er legalt at udtrykke, at de ikke kan lide tysk, bliver det på baggrund af dette projekt også mere legalt for tysklærere at indrømme over for sig selv og hinanden, hvis deres elever ikke bryder sig om faget, og diskutere årsagerne til det. Men samtidig med at projektet peger på en række faktorer uden for selve undervisningen, som skaber grobund for de negative holdninger, gøres der også opmærksom på, at tyskundervisningen medvirker til at forstærke negative stereotyper ved at fokusere tematisk på perioden omkring 2. verdenskrig og ved at arbejde overvejende systemorienteret med det tyske sprog. Behovet for undervisningsmæssig fornyelse afspejler sig klart i disse spørgeskemaer, og de to tysklærere fra Handelsskolen i Hjørring giver en række spændende bud på principper for denne fornyelse: aktualitet, internationalisering, praksis-, anvendelses- og behovsorientering. Betegnende for alle strategier er, at de medvirker til at danne et modbillede til de forestillinger om tyskundervisning, som eleverne bringer med. Et muligt kritikpunkt til de nævnte strategier er, at de alle går uden om den varme grød i den forstand, at der ikke er tale om strategier, som aktivt søger at bearbejde eksisterende stereotypforestillinger om tyskere og tyskfaget gennem direkte udfordring og konfrontation i forhold til disse stereotypforestillinger. Lærerne søger ikke at fremelske (eller fremtvinge) en begejstring hos eleverne over hverken Tyskland, tyskfaget eller grammatikundervisningen, men taler i flere tilfælde om at 'liste tysk ind' eller 'liste grammatik ind ad bagvejen'. Samtidig betones det, at det især for tysklæreren er vigtigt ikke at betragte sit fag som verdens navle.

For den engagerede tysklærer med entusiasme for sit fag kan dette lyde som en lidt opgivende holdning og en holdning som til en vis grad strider mod den interkulturelle trend i fremmedsprogsundervisningen, hvor der netop også skal arbejdes med holdningen til målsprogs-kulturen og dens medlemmer (se f.eks. Byram, Zarate & Neuner 1997). Men spørgsmålet er, om disse strategier ikke snarere er udtryk for reaktioner på behovet for generelle og nødvendige omstillinger af fremmedsprogsundervisningen. Især det, som ovenfor blev benævnt som internationaliseringsstrategien minder om den tendens (som bl.a. Risager 1999 beskriver) til opløsning af den ellers så selvfølgelig nære forbindelse, der hidtil har eksisteret mellem sprog, kultur og nation i fremmedsprogsundervisningen:

"However, this national orientation of the content of language teaching - which dates back to the 19th century - is declining. One may say that the national epoch of language teaching is coming to an end...In classroom teaching we also see some tendencies to loosen the connection to target countries, as cross-cultural topics or general topics such as human rights and environmental issues are becoming more popular." (Risager 1999, s. 95).

Opløsningen af den nære relation mellem sprog, kultur og nation skal ifølge Risager ikke forstås sådan, at sproglærerne giver afkald på faglig stolthed, men er snarere et udtryk for, at sprogundervisningen tilpasser sig forholdene i en stadig mere internationaliseret verden, hvor sprog-, kultur- og nationsgrænser ikke er sammenfaldende, og hvor mange problemstillinger af betydning for den enkelte reelt er af global natur.

I dette projekt ses dermed ansatser til en anden (og måske mere realistisk) forståelse af relationerne mellem lærer, fag og elev. Det er ikke en forudsætning for udbytte af undervisningen,

at eleverne skal have samme (positive og engagerede) forhold til tyskfaget, som lærerne selv har. Der skabes i undervisningen rum for forskellige indstillinger til faget og dets genstand, samtidig med at det som prioriteres højest af lærerne er, at der rent faktisk sættes sproglæreprocesser i gang: ved at eleverne læser tyske tekster (ikke nødvendigvis om tyske forhold), taler tysk (om det som personligt engagerer dem) og skriver mails om sig selv og deres egen skole til tyske elever. Herved bliver det muligt for eleverne at opleve tyskfaget som vedkommende, lærerigt og måske oven i købet spændende.

I forhold til spørgsmålet om, hvordan undervisningsfornyelse skal foregå, er projekter, der som dette beskæftiger med den motivations- og holdningsmæssige dimension, særdeles væsentlige. Der eksperimenteres i betydeligt omfang på forskellige niveauer af uddannelses-systemet med elevcentrerede arbejdsformer, selvstændige projektforsøg og autonomi i undervisningen, samtidig med at der i stigende grad fokuseres på læreprocesser frem for på den traditionelle lærerstyrede undervisning. Dette peger på nødvendigheden af en større opmærksomhed på den affektive dimension af sprogindlæringen, altså fænomener som interesse, nysgerrighed, motivation og fascination - men også manglende læringslyst og negativitet. Der er behov for viden om, hvad der hos forskellige målgrupper kan fremprovokere og støtte elevernes sproglæreprocesser.

Litteratur:

- Bohnen, K. 1987, Historische Vorurteilsformen. Zum Deutschland-Bild in dänischer Literatur I: Bohnen, K., Müssener, H., Sagmo, I., & Schmoe, F. (eds.), *Aspekte interkultureller Germanistik in nordischer Sicht. Text & Kontext (Band 23)*. Kopenhagen/München: Wilhelm Fink Verlag
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. 1997, *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Education Committee. Council for Cultural Co-operation
- Risager, K. 1999, Language and Culture: Disconnection and Reconnection. I: T. Vestergaard (ed.): *Language, Culture and Identity. Language and Cultural Contact 27*
- Østergård, U. Feindbilder und Vorurteile in der dänischen Öffentlichkeit. I: G. Trautmann (ed.) *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hvor svært kan det være?

Et forsøg på at afdække elevers problemer med kongruens i tysk

Birte Kjeldgaard er overlærer ved Lundergaardskolen i Hjørring

1. Baggrund

Som underviser i fremmedsproget tysk i folkeskolens overbygning og også senere i forløbet oplever jeg tit det forhold, at der – selv om der bruges megen tid på indlæring og træning af et område – så er tilegnelsen ikke sket, hvilket giver sig udslag i, at en formel regel kan reproducere af eleverne, mens reglen ikke umiddelbart anvendes korrekt i skriftlig og mundtlig kommunikation.

2. Overvejelser

Nogleordene, der danner udgangspunkt for mine overvejelser i forbindelse med min undervisningspraksis er *læring*, *differentiering* og *elevsamtaler*.

Ordet *læring* rækker langt videre end begreberne lære og indlære. Ordet refererer til en flerleddet størrelse, der rummer såvel det, der skal læres, som måden det læres på, hvad det kan bruges til og hvordan det kan udbygges.

Ifølge dette er det min opfattelse, at det er eleven selv, der opbygger sin viden og forståelsesmønstre ud fra sine egne erfaringer. Samtidig er det også en socialt betinget proces, der foregår i et samspil mellem elev, lærer og de øvrige elever. Læringen vil således være påvirket af elevens indstilling til impulser udefra. Det sidste led i læringsprocessen vil være en elevintern psykisk proces, der består i, at lærerens redegørelse eller forklaringer modtages og passes ind i elevens forståelse, dvs. den relateres til den viden og indsigt, som eleven har opbygget på området. Fungerer hele denne proces, vil resultatet være, at eleven har tilegnet sig det, som er forklaret. Det ovenfor beskrevne vil være den ideelle situation.

Flere ting kan gribe forstyrrende ind. Lærerens forklaringer er for dårlige eller usammenhængende f.eks. bruges begreber, som eleven ikke forstår, eller forklaringen forudsætter en viden, som eleven ikke har. Det er her *differentiering* kommer ind i billedet; det samme område skal forklares på forskellige måder, der er tilpasset den enkelte elev. Andre ting, der kan gribe ind i processen, er elevens manglende koncentration eller indstilling og holdning til området.

For at kunne differentiere er det en forudsætning, at jeg har et klart billede af, hvor hver enkelt elev ”er”. Da læring også er en proces, der sker i et samspil, må der efter min afdækning af elevens ståsted også ske en organisering af det fortsatte læringsforløb, en organisering, der omfatter f.eks. par- og gruppearbejde samt forskellige træningsopgaver såvel mundtlige som skriftlige.

Læringsbegrebet er således et kompliceret anliggende, der er individuelt betinget. Som følge heraf har jeg som underviser brug for at have viden om, hvad der er den enkelte elevs udgangspunkt, og hvordan eleven drager sine slutninger.

I en samtale med den enkelte elev vil det være muligt ud over ovennævnte områder at erfare noget om elevens holdning og interesse. De elevsamtaler, som jeg vil bruge vil i nogen grad have form af interview, da jeg ønsker viden om ganske bestemte områder: fagligt ståsted, interesse, holdning samt hvordan eleven selv mener, at den bedste læringsmåde vil være.

3. Område og problemstillinger

Jeg har valgt at fokusere på et enkelt område med henblik på ændring af undervisningspraksis: Kongruens subjekt-verbum i præsens, og jeg vil lade skriftlig fremstilling være grundlaget af hensyn til det tidskrævende arbejde, som analyse af mundtlig kommunikation vil kræve.

Det velkendte problem fra praksis med usikker eller ukorrekt anvendelse af det korrekte morfem giver anledning til følgende spørgsmål:

- A. Hvordan opfatter eleven det tyske system med kongruens ?
- B. Hvilke tanker ligger der til grund for elevens valg af morfem?
- C. Kan det være af betydning for den enkelte elevs tilegnelse at vide, at der er tale om en trinvis tilegnelse og en sandsynlig rækkefølge for tilegnelse af verbmorfemer ?
- D. Er det muligt for underviseren at fremme tilegnelsesprocessen ?
- E. Hvilke forklaringer og hvilken type træning vil fremme processen ?

3.1 Teoretisk baggrund

Det teoretiske grundlag for mit tiltag udgøres af to artikler, som omhandler undersøgelser om sprogtilegnelse. Den første har titlen "Danish learners' acquisition of a morphological rule in German ". Liegt oder liegen das Liebespaar auf der Bank?" (Wagner 1979). I denne undersøgelse gøres der rede for resultaterne med udgangspunkt i følgende hypoteser:

- elever lærer kongruens trin for trin
- tilegnelsesprocessen er en proces med tiltagende differentiering
- tilegnelsesrækkefølgen er den samme for forskellige elever

Undersøgelsen bygger på en test, der består i at sætte endelser på verbets stamme ud fra en opgivet sætning.

EKS: 1. Ich reis_ morgen nach Flensburg
Svar: reis_

Følgende subjektformer forekom – her gengivet med tilsvarende engelske:

	<i>Subjects</i>		<i>Morphemes</i>
1.	ich (I)	1st SG	-e
2.	du (you)	2nd SG	-st
3.	er (he)	3rd SG	-t
4.	man one)	3rd SG	-t
5.	niemand (nobody)	3rd SG	-t
6.	noun (+hum)	3rd SG	-t
7.	noun (-anim)	3rd SG	-t
8.	noun collective	3rd SG	-t
9.	wir (we)	1st PL	-en
10.	ihr (you)	2nd PL	-t
11.	noun +hum)	3rd PL	-en
12.	noun (-anim)	3rd PL	-en
13.	paratactically ordered nouns	3rd PL	-en

Endvidere indeholdt undersøgelsen 2 næsten identiske sætninger for hver af de 13 subjekter samt to sætninger med foranstillet verbum.

EKS: 1st SG

- A. Ich reis_ morgen nach Flensburg
- B. Morgen reis_ ich nach Flensburg
- C. Ich bleib_ sonntags länger im Bett
- D. Jeden Sonntagmorgen bleib_ ich länger im Bett

Der er belæg for, at tilegnelsen sker trin for trin, hvorimod hypotesen om, at rækkefølgen skulle være den samme for alle, ikke kunne påvises i fuldt omfang. Hypotesen om tiltagende differentiering modificeres til, at elever, der anvender 3 forskellige morfemer, er nærmere målet end den elev, som opererer med 2 forskellige osv.

Ud fra resultatopgørelsen ses en tendens til en tilegnelsesrækkefølge, som jeg vil tage udgangspunkt i for at søge efter svar på spørgsmålet: Kan det være af betydning for den enkeltes tilegnelse at vide, at der er en sandsynlig tilegnelsesrækkefølge? Tendensen, som jeg har udledt, er nedenunder angivet med nummeret fra skemaet på forrige side angivet i parentes:

1. person ental	(1)	
1. person flertal	(9)	
3. person ental – ting	(3)	
3. person flertal – levende væsener		(11)
3. person flertal – paratagmer	(13)	
3. person ental – levende væsener	(6)	
2. person ental	(2)	
3. person ental – ”er”(he)	(3)	
2. person flertal	(10)	
3. person flertal – ting	(12)	
3. person ental – niemand, man	(4+5)	
3. person ental – kollektiver	(8)	

I undersøgelsen har været udeladt sie (hun) 3. person ental og sie (de) 3. person flertal, substantiver af femininum og mådes-, hjælpe- og uregelmæssige verber.

Den anden artikel ”Is language teachable” (Pieneman 1989) søger at belyse, om man i undervisningen kan gribe ind i eller fremme sprogtilegnelsesprocessen. Undersøgelsen er en langtidsundersøgelse med områderne subjekt-verbum kongruens og sætningssyntaks. Der påvises en trinvis tilegnelse, samt at denne kun kan ske, hvis denne ligger et trin over det trin, som eleven befinder sig på i øjeblikket.

3.2 Overvejelser til problemstillingen

Med udgangspunkt i den dokumenterede trinvis tilegnelse og at tilegnelse kun er mulig gennem undervisning, hvis denne ligger et trin over det trin, som eleven befinder sig på, er det af afgørende betydning for mig som underviser at skaffe overblik over hver enkelt elevs placering i tilegnelsen.

Valget af fokus på subjekt-verbum kongruens er begrundet i, at den tid, som jeg har anvendt på området, ikke er ligefrem proportional med resultaterne. Området har ikke i alle situationer afgørende betydning for, om kommunikationen lykkes, og det ville derfor være rimeligt at kunne bruge tid og kræfter på andre områder.

A+B. Hvordan opfatter eleven kongruenssystemet, og hvad ligger til grund for elevens valg af morfem?

Det tyske kongruenssystem er langt mere kompliceret end det danske og engelske, så heri ligger der en kilde til fejl. Imidlertid er antallet af forskellige morfemer ikke større end fire : -e, -st, -t, -en.

En anden kilde til ukorrekt brug er et resultat af logisk tænkning hos eleven. F.eks. ordet familie, der ofte forbindes med flertal, dvs. at eleven tænker semantisk i stedet for grammatisk.. En rolle spiller det også, at eleverne ud fra modersmålet ikke er så bevidste om den tætte sammenhæng mellem subjekt-verbum..

C. Kan det være af betydning, at eleven er vidende om en trinvis tilegnelsesrækkefølge?

Ud fra det psykologiske aspekt, der ligger i at vide, at noget er normalt, forestiller jeg mig at dette kan være en hjælp i tilegnelsesprocessen.. Eleven får dermed ikke en løftet pegefinger eller etiketten fejl ind i sin bevidsthed. Sagt på en anden måde: en hjælp til at nå et mål, må være at vide, hvilken mulig vej der er.

Dette fører frem til spørgsmål

D+E. På hvilken måde kan jeg som underviser støtte/fremme læringsprocessen, og hvilke træningsopgaver skal der til ?

På netop dette område håber jeg gennem samtalen at kunne få nogle gode idéer fra eleverne. De gængse måder med udenadslære, indsætning af verbum i en hultekst og oversættelser begge veje fører ikke til korrekt fri fremstilling.

4. Praktisk fremgangsmåde

Min fremgangsmåde er følgende:

1. Orientering til elever om trinvis tilegnelse og en sandsynlig tilegnelsesrækkefølge.
2. Skriftlig test med udfyldning af tekst, hvor verbet mangler.
3. Elevsamtale på grundlag af testen. Samtalen optages på bånd.
4. Analyse af samtalen
5. Samtale med eleven
6. Aftaler med eleven om det videre forløb

Elevgruppen er elever i 8., 9. og 10. klasse. Testen er en dialog om fritidsbeskæftigelse (www.home9.inet.tele.dk/nkofoed/spielen.htm). Hensigten med testen er at finde ud af, hvor langt i tilegnelsen den enkelte elev er. I første omgang føres der samtale med de elever, der udviser størst usikkerhed. I næste omgang med elever, der behersker området, for at erfare, hvordan de mener at have tilegnet sig området.

Ved samtalen vil jeg anvende det kvalitative interview (Kvale 1998, s.135) formet som et halvstruktureret interview:

Problemstilling	Interviewspørgsmål
Det psykologiske aspekt	Hvordan har du det, når du skal arbejde med grammatik?
	Tror du, det er rigtigt, at man lærer trin for trin?
	Er det lettere for dig at arbejde videre med det, efter at du kender til trinvis kunnen ?
Opfattelsen af subjekt-verbum kongruens	Kan du sige mig noget om, hvordan du synes, det hænger sammen, at subjekt og verbum skal passe sammen?
	Hvordan vil du forklare en kammerat systemet?
	Kan du huske, hvordan du fandt frem til...(eksempel fra testen)
	Hvad synes du, der er vigtigst m.h.t. at lære tysk?
Handlingsplan	Hvad kunne du tænke dig at gøre nu ?
	Hvordan mener du, at du kan blive bedre?
	Hvorfor vil du gøre det på den måde ?

5. Foreløbigt resultat

Testen er lavet i august 1999 med henholdsvis 50, 38 og 12 elever i 8., 9. og 10. klasse. I testen indgik følgende former: 1. person ental, 3. person flertal – levende væsener, 3. person ental – levende væsener og ”er” (han), 2. person flertal og 3. person ental kollektiver. I alle klasser er der elever, der behersker kongruensen, ligesom der i både 8. og 10. klasse er elever, der synes at bruge morfemerne uden noget egentlig system og kun er sikre i brugen i nogle få tilfælde.

Sammenholder jeg indlæringsrækkefølgen, som jeg havde opstillet på grundlag af tendensen i den tidligere refererede undersøgelse, med mine resultater, udviser et større antal elever sikkerhed ved 3. person ental ”er” (han) end ved 2. person ental ”du”, hvor flere bruger både morfemerne - st og -t .

Overensstemmelse mellem tendensrækkefølgen og mine resultater er der med hensyn til, at det sidste trin er 3. person ental, kollektiver.

Nogle af eleverne i 10. klasse lavede samme test for et år siden. Enkelte af disse elever udviser samme usikkerhed som ved den forrige, hvilket kan lede til et forsigtigt gæt på, at der sker en fossilering.

En anden ting, der også spiller ind, er, at der har været undervist i andre områder af sprog-regler og sprogbrug. Endvidere spiller det forhold ind, at kollegerne i parallelklasserne på 8.og 9. klassetrin kan have vægtet fagets discipliner forskelligt. Et større antal elever over flere år vil være nødvendigt for at være mere sikker.

På nuværende tidspunkt er 9. og 10. klasse præsenteret for indlæringsfølgen, der er forenklet således :

Indlæringsrækkefølge

Endelser på udsagnsord

Ich

Wir

Du

Er, sie, es

Ihr

Sie/sie ('de'/'hun')

Kollektiver

Og de er startet på en anden type træningsopgaver, der kræver mere sproglig bevidsthed m.h.t. bundetheden mellem subjekt-verbum. Træningen foregår efter elevvalg individuelt, parvist eller i grupper og for de elever, der har meldt ud, at de gerne vil have det lært. Andre elever har ved samtalen givet udtryk for, at de ikke prioriterer det med endelser så højt, og der er derfor aftalt en anden handleplan med dem.

Elevsamtalerne kommer til at strække sig over måneder, idet de løbende skal passes ind i undervisningen. Jeg har valgt at starte med nogle af de elever, der udviser størst usikkerhed. Deres udsagn godtgør, at de ikke er klar over sammenhængen mellem subjekt-verbum; enkelte kender ikke forskel på ordklasserne – heller ikke på modersmålet. Præsenteret for et dansk eksempel kan de ikke benævne leddene med ordene 'grundled' og 'udsagnsled', men siger f.eks. "manden er x, spiller er o."

Jeg finder det oplagt at bruge erfaringerne fra testen og elevsamtalerne som grundlag for differentiering med et tilbud til eleverne om særlige kurser, der hver især tager udgangspunkt i elevernes kunnen på området.

De næste elevsamtaler vil jeg lave som gruppeinterview og med de elever, der er sikre i systemet.

Litteratur

Kvale, S. (1998): *Interview. Introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag

Pienemann, M: Is language teachable. *Applied Linguistics*, Volume 10, No 1, March 1989, pp 52-79

Wagner, J., Hach C., Petersen U. H.: Danish learners' acquisition of a morphological rule in German.

Interlanguage Studies Bulletin, Volume 4, no 1, 1979, pp 95-113

www.home9.inet.tele.dk/nkofoed/spielen.htm

Konstruktør og konduktør

Grete Trudsø Johansen er lektor og pædagogisk konsulent på Fredericia-Middelfart Handelsskole

1. Genkendelsens skuffelse

Som lærer i ungdomsuddannelserne for de 16-19-årige møder man hvert år nye elever, der har haft et fag, i mit tilfælde tysk, i 3-4 år, før de begynder på ungdomsuddannelsen. De har dermed lært og praktiseret tysk gennem en relativt lang periode af deres liv, men hos de fleste sidder det alligevel ikke så fast, at det kan bruges med sikkerhed eller overbevisning. Måske har de hørt bøjningen af et svagt verbum hundreder af gange uden at kunne sætte den rigtige endelse på, når de selv skal bruge den. Hvad gør man så?

Starter man forfra med at pløje sig igennem endnu et grammatik- og øvebogssæt, blot i en anden farve end det, eleverne havde i Folkeskolen?

Problemet er, om det kan lade sig gøre at finde en anden og mere konstruktiv tilgang til faget i den nye uddannelse, eleverne har valgt. Kan de ikke med rette forvente noget nyt og mere udfordrende, nu hvor de kommer til en anden og mere ”voksen” skoleform?

Hvis man som lærer ser sig om efter nye tilgange til stoffet, overvældes man af teorier om, hvordan undervisningen kan gøres bedre, ofte så mange, at man kan føle sig afmægtig over for de krav, det stiller til en. Men mange lærere bliver lige så stressede af ikke at forny sig, fordi det i dag er et latent krav til os alle, og fordi vi egentlig synes, at eleverne har ret, når de med træt stemme siger: ”Det ha-a-ar vi haft.”

Men ser vi os om efter lærebøger eller andet materiale, som kunne føre forskernes teorier over i skolens praksis, breder skuffelsen sig. Forskere skriver nemlig ikke lærebøger til brug på specifikke niveauer i specifikke skoleformer – det må vi selv finde ud af. Det ville også lyde underligt, hvis Niels Bohr havde udgivet en lærebog med titlen ”Kvanteteori for Folkeskolen”.

Der findes sikkert bunker af godt, hjemmelavet materiale i lærerskuffer rundt omkring – det kommer højst videre til de nærmeste kolleger. Eller man bruger det på kurser for andre lærere, alt imens man tænker: ”Du burde nu også udgive det som lærebog”. Nået så vidt, må man prøve.

2. Paradokset som udfordring

Siden jeg var ny og ung lærer, har jeg undret mig over, at en del af eleverne tilsyneladende tænkte: ”Du skal lære mig tysk. Men jeg vil ikke. Hvad har du tænkt dig at gøre ved det?”

Hvordan i alverden får vi vendt denne konfrontative holdning til en forståelse af, at vi i stedet har en fælles sag? I arbejdet med dette har jeg især støttet mig til teorierne om autonomi eller

ansvar for egen læring, i den hensigt at få eleven til at overtage ejerskabet til sin egen uddannelse i stedet for at betragte den som lærerens uafviselige opgave.

Det står mig imidlertid klart efter mange forsøg og udviklingsforløb med autonomi, at denne læringsform stiller endnu større kvalitetskrav til stof, opgaver, øvelser og andre materialer end traditionel undervisning, da eleverne så at sige er "alene" med materialet, i hvert fald når der ikke lige samarbejdes med læreren. Blandt andet skal motivationen i højere grad ligge i selve materialet og i øvelsestyperne, opgaverne skal være selvinstruerende og logiske etc.

Det er endvidere min erfaring, at eleven kvantitativt forbruger mere materiale, end når der undervises i klassen, hvilket i sig selv er tankevækkende. Modstandere vil sige, at det skyldes skøjtning hen over overfladen, men det kommer i høj grad an på, hvilke tilbud vi giver eleverne. Derom senere.

3. Deduktion eller induktion

Når læreren i en årrække har praktiseret ud fra den deduktive metode, måske alene af den grund, at stort set alt tilgængeligt lærebogsmateriale bygger på denne tilgang, falder det naturligt at tænke i den modsatte retning, når man vil gå nye veje. Den induktive metode ligger derfor lige for, og den hjælpes godt på vej af nyere læringsteorier, som lægger vægt på elevens egen bearbejdning af stoffet, cf. slagord som "tankpasserpædagogik" kontra "enzymisk pædagogik" etc.

Tanken om, at eleven selv kan ræsonnere sig frem til regler, f.eks. sprogbrugsregler, ud fra en række eksempler, fremmes endvidere af en ungdomskultur, som i stigende grad kræver individuel og differentieret undervisning, elevaktivitet og personlig udfordring.

I afsøgningen af nyere teorier om fremmedsprogstilegnelse har de fleste lærere nok bevæget sig igennem flere stadier af sprogpædagogik så som kommunikativ kompetence, kognitiv pædagogik, autonomi og nu senest konstruktivisme. Især de to sidstnævnte tilgodeser de nævnte krav og udfordringer som f.eks. at forlade den docerende lærerrolle til fordel for, hvad man kunne kalde en igangsættende "konduktørrolle". Her er læreren den, der hjælper eleven fremad ved at igangsætte elevens egne læreprocesser gennem opgaver, materialer etc.

4. Konstruktivisme og lærebøger

Lad os standse op et øjeblik ved konstruktivismen, fordi den byder på teorier, som måske kan bringe os et stykke videre. En egentlig gennemgang af konstruktivismens teser om læring ville føre for vidt. Her skal kun kort nævnes nogle få, centrale punkter, som kan give incitament i forbindelse med udarbejdelse af lærebøger m.v.

Min viden bygger bl.a. på Ernst Glasersfelds "Radical constructivism" samt på forskere, der har beskæftiget sig med hans og Piagets teorier. Nedenstående passager er udvalgt fra Gertraude Heyds bog: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht* (DaF). narr studienbücher, Tübingen 1997 (i min fordanskning):

"At lære er at erhverve sig viden, hvilket er det samme som konstruktion. Viden er altså kun lært, når den er blevet konstrueret af den lærende. Viden udgør en subjektiv virkelighedsopfattelse, som er forskellig fra person til person.

Læring finder især sted, når der bringes forstyrrelse i den lærendes tidligere opbyggede "vidensskemaer", fordi de forventninger, den lærende i forvejen har,

ikke opfyldes. De må altså revideres, hvorved der opbygges nye skemaer (akkommodation), således at ligevægten genoprettes (ekvilibrum). Sådanne forstyrrelser bearbejdes bedst gennem interaktion med andre, fordi det giver mulighed for afprøvning af nye konstruktioner. Derfor er pararbejde, gruppearbejde samt projektorganiseret undervisning etc. af stor betydning.

De mål, der opstilles for læringen, skal ikke adskilles i enkeltkomponenter, men præsenteres i autentisk, kompleks form, svarende til den virkelighed og hele livssituation, som den lærende gerne vil lære at beherske. Det autentiske materiale virker overbevisende på eleven, cf. motivation.

Viden konstrueres på basis af individuelle bearbejdnings- og lærestrategier. Konstruktionsprocesserne er i almindelighed ubevidste for den lærende, hvilket betyder, at læreren skal opfordre eleven til at reflektere over sine læreprocesser, som det også er tilfældet i den kognitive psykologi /pædagogik, cf. metakognition.”

Det skal tilføjes, at konstruktivistisk orienterede pædagoger ifølge Heyd fremhæver autonome læringsforløb som den metode, der i dag er tættest på at skabe optimale læringsmuligheder.

G. Heyd slutter afsnittet om nyere læringsteorier med at konkludere, at konstruktivismen udgør en læringsmodel, der er baseret på en empirisk iagttagelses- og forståelsesteori, som igen er baseret på filosofiske og biologiske erkendelser. Der henvises til, at autonom læring i mange lande gennem mange års erfaringer har vist sig at fungere. Heyd konkluderer, at instruktion (læring gennem meddelt viden) må afløses af konstruktion (læring som selvansvarlig tænkning og handling).

5. Hvad virker?

Når man som lærer overvejer, hvilke metoder og øvelsestyper der kunne fremme elevens konstruktion af egen viden, kan man naturligvis ikke hævde, at kun nogle bestemte fremgangsmåder har denne egenskab. Den pågældende videnskonsstruktion finder formentlig sted overalt, hvor der finder læring sted. Men nogle metoder og opgaver er givetvis mere hensigtsmæssige end andre.

Det mest frugtbare er efter mit skøn øvelsestyper, som har en induktiv tilgang til stoffet, og som i det hele taget er baseret på elevens egen aktivitet, ræsonnement og refleksion, gerne indlagt i autonome læringsforløb, tilsat en god del kognitiv pædagogik.

Som det ses, er der for mig flydende overgange mellem de nævnte teorier, idet de efter min opfattelse alle trækker i samme retning, henimod en selvstændiggørende og ansvarliggørende skole, der gør indlæringen til elevens eget projekt.

Som nævnt i indledningen har eleverne efter min opfattelse behov for en ny oplevelse af det velkendte fag tysk, når de møder på Handelsskolen eller i en anden ungdomsuddannelse. Den induktive metode er en af de muligheder, der kan få eleverne til at anvende deres forkundskaber på en ny måde, nemlig ved selv at konkludere sig frem til de regler, der forekommer dem velkendte, men som de alligevel ikke er i stand til at omsætte til handlingsviden. Den *meddelte* viden kan dermed afløses af *selvkonstrueret* viden, som i bedste fald giver eleverne sproglig handlekompetence.

Med udgangspunkt i sådanne refleksioner har jeg påbegyndt en lærebogsserie for alle niveauer i tysk, hvoraf ”Dynamisk læring – Tysk niveau F-E” og ”Dynamisk læring – Tysk

niveau D-C” udkom i 1998. For fuldstændighedens skyld skal nævnes, at jeg tidligere har skrevet to lærebøger på basis af nyere pædagogiske teorier, ”Elevaktiverende fremmedsprogsundervisning – tysk” og ”Autonomi i fremmedsprogsundervisning – tysk”. Serien ”Dynamisk læring” kan ses som en videreførelse af disse tanker, blot med stærkere inspiration fra konstruktivismen.

I ”Dynamisk læring” tilstræbes det at

- sikre autenticitet i stofvalget og om muligt i øvelser
- give mulighed for differentieret undervisning og medtænke forskellene på niveauerne i ungdomsuddannelsernes fremmedsprogsundervisning
- fremme selvstændig læring, elevaktivitet, valgfrihed, ansvarlighed
- tilbyde selvinstruerende aktiviteter til træning af mundtlig og skriftlig sprogfærdighed, hvori nyere læringsstrategier er integreret
- tilbyde en mere induktiv, reflekterende og konstruerende tilgang til stoffet

I det følgende gives et indblik i, hvordan disse bestræbelser er konkretiseret i lærebøgerne.

5.1 Om autenticitet

Den ”overbevisende” og dermed motiverende kraft, som autentiske tekster i reglen har, kendes af alle lærere og skal derfor ikke gøres til genstand for særlig omtale. Det er imidlertid vigtigt også at forsøge at knytte autentiske øvelser til teksterne. Hermed menes øvelser, som giver ægte kommunikation – altså en kommunikation, som lige så godt kunne have fundet sted uden for skolen. Et par eksempler fra lærebogsmaterialet (Johansen, 1998b):

I afsnittet om ”Vergangenheitsbewältigung” bringes bl.a. en tysk avistekst om en strid i byen Ladelund, hvor kommunen vil bygge feriehus på en del af den jord, der tidligere tilhørte en koncentrationslejr. Avisen skildrer problemet og gengiver argumenter fra både modstandere og tilhængere. Til denne tekst er der i lærebogen udarbejdet en ”Gemeindeversammlung” med rollekort, hvori eleverne optræder som byens borgere med hver deres mening. Der er dels tale om dramatisering og videreførelse af diskussionen i kommunen, idet eleverne gerne må bringe egne meninger ind i debatten. Dels er der basis for en ægte kommunikation, omend inden for en fiktiv ramme.

I afsnittet om en ung lærlings uddannelse i ”Sparkasse Neumünster” bringes der f.eks. uddrag af den tyske arbejdsformidlings hæfter med gode råd om ansættelsessamtaler. Elevens øvelse går her ud på at uddrage en top-10 liste over de vigtigste tips om ansættelsessamtaler, som så anvendes i et tilsvarende rollespil, en øvelse, der ligger tæt op ad den hverdag, handelsskolens elever står i, idet mange af dem erfaringsmæssigt søger job i Tyskland.

Dernæst bringes eksempler på de tyske bankers ansættelsestests for kommende banklærlinge. I den forbindelse skal eleverne løse nogle tests, sammenligne deres resultater, diskutere relevansen af spørgsmålene osv. Altså en ægte kommunikation om besvarelsen og om egne fremtidsmuligheder.

5.2 Om vokabular og læsestrategier

Det har altid generet mig, at der er opgivet glosser til lærebøger, især hvis de er placeret i bogens margin ud for teksten. Resultatet er efter min bedste iagttagelse, at eleven kaster et flygtigt blik på glosen, siger den rigtigt og dermed undgår hævede øjenbryn fra læreren. Men om indlæring kan der da vist ikke være tale? Der sker absolut ingen bearbejdning inde i elevens hoved, og derfor fæstner glosen sig ikke i hukommelsen.

Resultatet af disse overvejelser blev, at der i lærebøgerne er oplistet nogle strategier, som skal hjælpe eleven til selv at ræsonnere sig frem til glosernes betydning. Der er tale om de fra kognitiv pædagogik kendte opfordringer til at undersøge, om glosen

- kan udregnes via konteksten
- ligner et dansk ord, eller måske er magen til et dansk ord
- ligner et engelsk eller andet udenlandsk ord
- ligner stammen af et tysk ord, som man kender i forvejen, plus minus forstavelse, omlyd etc.

Ellers må man slå det op i ordbogen og skrive det ned – deri ligger også en bearbejdning.

Eleverne opfordres i lærematerialet til at læse teksten uden at opholde sig ved specielle vanskeligheder, så de får en global forståelse af teksten. Dernæst opfordres de til at udfylde gloselister på dansk, idet de under næste læsning af teksten ræsonnerer sig frem til eller gætter kvalificeret på ordenes betydning. I begyndelsen gives hjælp og opfordring til at anvende strategierne, senere forventes de selv at tage dem i anvendelse:

Arbeitsplatz (ligner dansk) = _____

Schuh (Sch er ofte lig med dansk sk) = _____

Jahre (hvad kan det betyde ud fra sammenhængen med den omgivende tekst?) = _____

beraten (å findes ikke på tysk, svarer ofte til tysk a) = _____

Trend (kender du det fra engelsk?) = _____

Lehrling (ligner dansk) = _____

(Johansen, 1998a)

5.3 Om (sam)talestrategier

Hvad gør eleverne til mundtlig eksamen, hvis de mangler et tysk ord? Ifølge mine erfaringer som censor og eksaminator er der mange muligheder, som ikke alle er lige velvalgte, f.eks. denne autentiske udtalelse: ”Hva’ fa’ en er det nu, det hedder?” Noget tyder på, at denne elev ikke har lært ret meget om talestrategier.

Hvis eleverne skal kunne bruge (sam)talestrategier hensigtsmæssigt ved eksamensbordet og i øvrigt i autentiske situationer, skal de nødvendigvis trænes i det samme i undervisningen. Strategierne virker bedst og skaber størst motivation, hvis de integreres i den tekst, eleverne aktuelt arbejder med. Det gøres i det pågældende lærebogsmateriale ved at fortælle, hvilke strategier man kan anvende, når man mangler ord:

”Man kan bruge et fremmedord, evt. i lidt fortysket form:

leder = chef = *der Chef*

medarbejdere = personale = *das Personal*

Eller man kan forklare noget med et overordnet begreb, som man kender:

Tulipan = blomst = *die Blume*

Rødspætte = fisk = *der Fisch*

Eller man kan satse på, at det hedder det samme på dansk og tysk:
tiger = *der Tiger*

Eller man kan omskrive med nogle flere ord, som man kender:
indkomst = *das Geld, das ein Geschäft verdient/bekommt*

Eller man kan begynde forfra på en ny sætning og forklare det hele på en ny måde.”

Derefter følger mundtlige omskrivningsøvelser for nogle sætninger, som beskriver den tekst, der for tiden arbejdes med (Johansen, 1998b).

5.4 Om differentiering

I Freinet-skolen er det en almindelig antagelse, at hvis man har 28 elever i klassen, har man 28 forskellige niveauer. Derfor er en mangfoldighed af tekster og opgaver med forskellig sværhedsgrad påkrævet. I ”Dynamisk læring – tysk” er differentieringsmetoden struktureret som følger:

Dels har begge bøger progression i sværhedsgraden både med hensyn til stofvalg og opgave-typologi. Dels har D-C-bogen emner, der ligger i forlængelse af F-E-bogens emner, således at elever fra de 4 niveauer kan samlæse i én klasse. Som eksempel kan nævnes, at F-E-bogen bl.a. omhandler emnet jødeforfølgelser på dansk jord, medens D-C-bogen i fortsættelse deraf har emnet ”Vergangenheitsbewältigung”, således at eleverne kan have gavn af hinandens referater og øvrige samarbejde, idet emnerne supplerer hinanden. Samme parallelitet findes i alle emner, heriblandt F-E-bogens emne ”Greenpeace/Graswurzler” og D-C-bogens ”Rotes Kreuz/Amnesty International” m.fl. Progressionen i stofvalg medfører i øvrigt, at en del af D-C-bogens tekster udmærket kan anvendes på niveau B

5.5 Om induktiv grammatik

Da eleverne for længst er blevet præsenteret for de fleste elementære grammatiske regler i Folkeskolen, kan de i ungdomsuddannelserne udmærket selv gøre sproglige iagttagelser om regler og lovmæssigheder, ud fra den skønlitteratur eller sagprosa, de for øjeblikket arbejder med.

Et eksempel fra lærebogsmaterialet (Johansen, 1998b) :

”Par- eller gruppearbejde: Find tekst 2.A side 41 frem. Understreg i de to første afsnit ordene *in, vor, auf, an* samt de efterfølgende ord, der hører til samme sætningsled, eks.: *in Buchenwald*.

Hvad kaldes denne type led? _____

Undersøg ved hjælp af endelser og køn, i hvilken kasus de understregede led står i følgende udtryk (Der kan aldrig være tale om nominativ, da denne kasus kun bruges til grundled.):

- wurden *vor eine Landkarte* geführt
- *Vor dem Haus* stand ein grosser Baum
- erkundigten sie sich *auf dem Magistrat*
- Sie gingen *auf die Sache* los
- Da sie *in ihrer Stadt* nichts erfahren würden
- Archive, auch *im Ausland*
- die Jungen führen *ins Ausland*.

Konklusion: Hvilke 2 kasus kan *vor*, *auf* og *in* styre? _____

Hvis du allerede kender reglen for, hvordan man vælger mellem de to kasus, så skriv den her: _____

Ellers får du følgende hjælp: I 3 af de ovenstående eksempler er der tale om en bevægelse. Hvilken kasus står de i? _____

I de øvrige eksempler er der tale om en stilstand/forbliven. Hvilken kasus står de i?"

Tilsvarende fortsættes med de øvrige regler om forholdsord.

For læreren er der et stort arbejde forbundet med udformning af denne øvelsestype, og den skal være strengt logisk opbygget, for at det kan lykkes at uddrage reglerne. Det kunne være spændende at bearbejde hele grammatikken på denne måde, men "Dynamisk læring" byder foreløbig kun på nogle "pilotøvelser".

5.6 Om elevaktivitet og motivation

Blandt nogle små tiltag, som måske kan forbedre lysten til at lære og som under alle omstændigheder giver stor elevaktivitet, kan nævnes følgende:

5.6.1 Visualisering/konstruktion

I stedet for at vise et landkort over Tyskland, bringer lærebøgerne et tomt landkort, kun forsynet med omridset af Tyskland og de enkelte tyske delstater. På niveau F-E skal eleverne læse en skriftlig forklaring om delstaternes beliggenhed og undervejs skrive navnene på landkortet.

På niveau D-C skal eleverne desuden tilføje hovedstæder samt læse en kortere tekst om hvert forbundsland. Eleverne indtegner symboler eller ord for industri, landbrug, arbejdsløshedskvoter, politik, skoleforhold, livsstil, kultur osv. for hver delstat. Der slutes af med en mundtlig fremlæggelse af forholdene i en selvvalgt delstat ud fra elevens "eget" landkort, som forstørres og vises på transparent.

5.6.2 Aktivering af elevens forforståelse/viden om verden

Før tekstlæsningen opfordres eleverne i nogle af bøgernes afsnit til at udfylde et ordfelt med ord, der fortæller noget om det emne, de skal til at læse om. Ordene og dermed emnets hovedindhold diskuteres på klassen. Således undgår læreren at docere noget, som eleverne godt ved i forvejen, og de har et ordforråd parat til tekstlæsningen.

For at vække elevernes nysgerrighed og for at aktivere deres forhåndsviden er der i flere tilfælde stillet spørgsmål, før der gives informationer. F.eks. bringes der ikke blot en sagprosatext med informationer om kongerige kontra republik, men der spørges først til elevernes viden om sagen: "Kan præsidentens voksne børn træde i stedet for ham, hvis han er fraværende? Kan Dronning Margrethes børn optræde i hendes sted? Skal dronningen blive siddende hele sin levetid? Skal præsidenten? Derefter kan eleverne finde svarene på de efterfølgende sider, som erfaringsmæssigt læses med skærpet interesse.

5.6.3 Eleverne stiller spørgsmål/ægte kommunikation

Uden for skolens verden, stiller eleverne masser af spørgsmål, men i skolen skal de oftest blot svare. For at råde bod på dette misforhold kan man lade eleverne arbejde med at udarbejde spørgsmål til tekster, statistikker, billeder og andet relevant materiale.

Niveau D-C-bogen bringer f.eks. et uddrag af de tyske regler for ”Jugendschutz”, hvoraf det fremgår, hvor længe unge i forskellig alder må være ude om aftenen, på restaurant, i ungdomsklub, med eller uden ledsager osv. Opgaven lyder her på at stille spørgsmål til sidemanden i retning af: ”Hvor længe må Peter på 14 år blive i ungdomsklubben om aftenen til fest uden voksen ledsager?” (I forbindelse med læsning om kulturforskelle i Danmark og Tyskland.)

Bøgerne bringer desuden tekster til brug på følgende måde: Eleverne læser parvis hver sin tekst, evt. om det samme emne, refererer teksterne og stiller hinanden uddybende spørgsmål dertil.

5.6.4 Gå ind i fiktionen

I forbindelse med billeder eller tekster opfordres eleverne til at træde i hovedpersonens sted og ytre sig mundtligt eller skriftligt om det, der sker i teksten, en identifikationsmulighed, der normalt fanger interessen mere end en refererende tilgang til stoffet. Niveau D-C-bogen bringer under emnet ”Vergangenheitsbewältigung” det berømte billede, hvor Willy Brandt knæler foran et KZ-mindesmærke i Polen. Eleverne kan vælge mellem at udarbejde en billedanalyse, som de kender det fra danskundervisningen eller at leve sig ind i personen Willy Brandt og gengive, hvad han tænker, mens han knæler. Dermed gives bedre mulighed for ikke blot en medtænkende besvarelse: ”Det er på tide, at nogen siger undskyld på Tysklands vegne”, men også for en modtænkende besvarelse: ”Hvor mange aviser vil mon bringe dette billede af mig?”

5.6.5 Fremtidsscenarier

I afsnittet ”Sport und Ethik” i niveau D-C-bogen slutes der af med et fremtidsscenario, hvor eleverne skal forestille sig, hvordan elitesportens verden ser ud om 5 år, på baggrund af tekster om mediernes holdning til helte, sportsfolks brug af doping, de stigende krav til elitesportsfolk etc.

5.6.6 Valgfri behandling af stof

Traditionelt træffer læreren afgørelse om måden, hvorpå et stof skal behandles. En stor del af disse beslutninger kan lige så godt træffes af eleven selv. Derfor er der i bøgerne oplistet mange forskellige muligheder for at arbejde med f.eks. noveller, til elevernes frie valg. Variation i arbejdet og forskelle i elevernes læringsstil tilgodeses i højere grad på denne måde.

6. Afsluttende kommentar

Kaster man et vurderende blik på de ovenfor beskrevne læremetoder og -principper, må det siges, at mange af dem er velkendt viden, som enhver sproglærer har fået med fra sin uddannelse eller har stiftet bekendtskab med under efteruddannelsesforløb eller under egen ajourføring af viden gennem fagblade m.m. For mig at se er der heller ikke tale om epokegørende nyheder, men snarere om nogle små ”drejninger” af tekstvalg, øvelser og arbejdsopfordringer, som egentlig ligger snublende nær. Muligvis kan de tilsammen udgøre en mere tidssvarende og engagerende tilgang til stoffet, som så igen kan bidrage til bedre indlæring. Ikke at jeg tror at have fundet de vises konstruktivistiske sten, men blot at have givet et bud på, hvordan teori bliver til praksis.

Imidlertid er det min fornemmelse, at masser af andet *materiale* med de nye undervisningsprincipper findes og anvendes inden for alle skoleformer, nemlig i form af separate øvelser, som den enkelte, travle lærer selv har udarbejdet, men lur mig, om det ikke netop er de

papirer, der som tidligere nævnt ligger i lærernes skrivebordsskuffer. Jeg kan kun opfordre til at komme frem med sådanne materialer – vi burde blive meget bedre til at udveksle ideer og diskutere erfaringer, også på tværs af skoleformerne. Mulighederne for det har aldrig været så gode som nu, i disse e-mail-tider. Kunne det blive et af de næste projekter?

7. Dokumentation af forskning i egen undervisning

Der findes givetvis i alle skoleformer lærere, som i det små ”forsker” i egen undervisning, uden at det fører frem til egentlig dokumentation og mangfoldiggørelse. I det hele taget er det en vanskelig sag, og meget tidkrævende, på egen hånd at foretage kontrollerede forsøg med undervisningsmetoders og -materialers virkning. Der er som bekendt mange andre faktorer end netop metoder og materialer, der spiller ind, når elever og lærere mødes om deres fælles projekt, læring. Hvilken betydning har forskelle i livsomstændigheder og skoletraditioner? Er resultater fra forskellige individer, klasser og materialer i det hele taget sammenlignelige? Hvordan når man som ”almindelig” lærer frem til en plausibel dokumentation af det udviklingsarbejde, man udfører med sine elever? Ofte opgiver lærerne på forhånd at dokumentere virkningen, også fordi det væsentligste for dem naturligt nok er forholdet til eleverne og ikke til forskningen.

Aalborg Universitets initiativ angående hjælp fra professionelle forskere til dokumentation af undersøgelser og forsøg i egne klasser må derfor hilses velkommen. Det betyder, at der kommer bedre dokumentation og mere offentlighed omkring de mange selvinitierede forsøg, der udføres af lærere i de forskellige skoleformer.

Hvad med virkningen af de omtalte lærebøger i denne artikel? En egentlig dokumentation-sproces er ikke foretaget, selv om lærebogsprojektet er inspireret af arbejdet i Aktions-ForskningsForum på AAU. Det skyldes bl.a., at lærebogsarbejdet på dette tidspunkt var så fremskredet, at det skønnedes for sent at indlægge en decideret forskningsfase med henblik på dokumentation.

Alligevel kan der naturligvis fremdrages nogle betragtninger om virkningen af de pågældende lærebøger. Fra egne elever har jeg en hel del udsagn samt mine egne iagttagelser. Desuden fra kolleger og anmeldere i fagtidsskrifter – alt sammen positivt, men ikke gjort til genstand for videnskabeligt dokumentationsarbejde.

Ud fra kollegers og egne iagttagelser synes det at forholde sig således, at undervisnings-materialet generelt giver øget elevaktivitet, og at der stort set ikke er problemer med lysten til at gå i gang med de forskellige aktiviteter. Dele af materialet har været anvendt til autonome forløb og har vist sig velegnet, især fordi elevarkene er selvinstruerende og tilbyder mange arbejdskrævende aktiviteter, samtidig med at de giver en hel del valgmuligheder.

Angående læsestrategier og vokabular finder nogle elever det i begyndelsen underligt, at de selv skal udregne glosernes betydning: ”Det kan vi da ikke.” Efterhånden træner de fleste sig imidlertid op til at blive ret dygtige til denne disciplin, og der kan ligefrem gå sport i at kunne ræsonnere sig frem til betydningen.

Grammatikopgaver med induktiv tilgang er for de fleste elever svære at løse, men også denne disciplin bliver de bedre til efter nogen tids tilvænning. De skal i det hele taget vænne sig til at arbejde på en ny måde i en hel del af aktiviteterne, men om direkte modstand har der kun i et enkelt tilfælde været tale. Det drejede sig om et voksent begynderhold på handelsskolen, hvor kursisterne mente, at de lærte mest ved, at læreren fortalte dem om Tyskland, altså ved meddelende undervisning. De syntes, det tog alt for lang tid at læse om de tyske delstater og

udfylde landkortet med symboler og stikord samt fremlægge det på tysk for de øvrige kursister. De var bange for, at de ikke lærte nok af det, altså af den selvkonstruerende læring.

Denne opfattelse møder lærere i handelsskolen ret ofte hos voksne kursister, som i deres tidligere skoletid har været vant til meddelende undervisning, bl.a. protesterer de ofte mod gruppearbejde og forlanger lærerstyring. Det kræver samtaler og mange argumenter fra lærerens side, hvis man vil fastholde de nyere metoder. Når man som lærer argumenterer for nytænkning, kan man oven i købet selv komme i tvivl om det gavnlige i at forsøge at overbevise voksenkursisterne. Hvis det nye får dem til at blokere, hvor meget lærer de så?

Det pågældende hold accepterede imidlertid efter nogen debat fremgangsmåden med hensyn til selv at udfylde landkortet, og de kunne efter lærerens argumentation godt se det nyttige i at fremlægge deres resultater mundtligt for andre, en opgave, man som voksen ofte står over for i erhvervslivet og som samfundsborger.

Anmelderen i faget tysk i bladet ”Handelsskolen” slutter sin anmeldelse af ”Dynamisk læring – tysk niveau D-C” med følgende ord:

”...opdagelsesevnen og selvstændigheden hos eleverne har fået bedre muligheder for at vokse. ...og som en sidegevinst, vil også lærerne opdage, er de påbegyndt en ny lære- og lærerproces ved at arbejde med den netop skitserede metode.”
(*Handelsskolen*, 4/99)

Erfaringsmæssigt medfører ny pædagogik ofte modstand, af og til både hos lærere og elever. Det tager tid og kræfter at vende skole- og undervisningstraditioner i nye retninger.

7.1 Nye muligheder i lærerens arbejde

Læreren har travlt, men på en anden måde end i klasseundervisning, og netop derfor kan lærerne føle sig fremmede over for det nye.

Mens eleverne arbejder selvstændigt med undervisningsmaterialet, kan læreren cirkulere og læse med og lytte med, f.eks. ved rollespil, kommentere og diskutere resultater etc. Det er en god ide at rette, forbedre og kommentere skriftlige øvelser, mens de skrives, således at eleverne får tilbagemelding her og nu på de problemer, de støder på. Der er således mulighed for at gå ind i en interesseret lyttende og kommenterende rolle, modsat den mere kontrollerende og dirigerende rolle, man har i klasseundervisning.

Den nye strukturering af undervisning/læring giver læreren gode muligheder for at give (enkeltmands)undervisning, at rådgive, overhøre, tilføre ny viden og i det hele taget at beskæftige sig intensivt med den enkelte elev eller med par og grupper. Hermed tilgodeses den individualiserede og differentierede undervisning, som alle taler om, men som har så trange kår i klasseundervisningen.

Litteratur

- Bisgaard, N.J. (red.) (1998). *Pædagogiske teorier*. 3. udg. Billesø og Baltzer. Værløse
- Dam, E.U. (1997). Konstruktivisme og autonom læring. *Pluridicta* 34. Odense Universitet
- Glaserfeld, E. v. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer
- Handelsskolen*. 4/99
- Hansen, J.T. m.fl. (red.) (1999). *Sociologisk udfordring til psykologien*. Klim

- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*. (DaF) narr studienbücher. Tübingen
- Johansen, G.T. (1998a). *Dynamisk læring – Tysk niveau F-E*. forlaget telling. Risskov
- Johansen, G.T. (1998b). *Dynamisk læring – Tysk niveau D-C*. forlaget telling. Risskov
- Johansen, G.T. (1996). *Autonomi i fremmedsprogsundervisning – tysk*. forlaget telling. Risskov
- Johansen, G.T. (1995). *Elevaktiverende fremmedsprogsundervisning – tysk*. forlaget telling. Risskov

Korte studieture til Frankrig og Spanien i handelsgymnasieregi

Lise Kierkegaard-Tinnermann er lektor ved Handelsskolen i Randers

Gertrud Tarp er lektor ved Grenå Handelsskole

1. Baggrund

Efter at have arbejdet i mange år dels som fremmedsproglærer i handelsgymnasiet og dels som ansvarlig for adskillige studieture og elevudvekslinger, er vi blevet interesserede i at undersøge, om det er muligt at skabe en pædagogisk ramme til anvendelse i forbindelse med studieture, således at man kan forbedre elevernes adgang til værtslandets kultur samt øge deres bevidsthed og refleksion. Vi ønskede derfor at lade disse overvejelser indgå i et aktionsforskningsprojekt vedrørende korte studieture i handelsgymnasieregi.

I forbindelse med studieture og udvekslinger har der i Danmark været forskellige forsøg på at afdække internationale aktiviteter i handelsgymnasiet og det almene gymnasium bl.a. i Undervisningsministeriets "Rapport om internationalisering på gymnasier, hf-kurser og VUC" samt "Internationale aktiviteter – indhold og kvalitet". Disse undersøgelser fokuserer primært på omfanget af internationale aktiviteter samt aktiviteternes formål og indhold.

Den forskningsmæssige del af litteraturen vedrører bl.a. fremmedsprogsstuderendes længerevarende ophold i udlandet bl.a. Parker og Rouxville 1995 samt Byram og Fleming 1998. Endvidere er skoleudvekslinger behandlet af Snow og Byram 1997 samt Byram 1997. Vi ønsker at undersøge, om metoder fra længerevarende studieophold kan anvendes i adapteret udgave i forbindelse med korte studieture på gymnasieniveau; her tænkes der specielt på observation og interview udført af eleverne selv.

2. Formål med projektet

Formålet er som nævnt at skabe en pædagogisk ramme til anvendelse i forbindelse med studieture, således at man kan forbedre elevernes adgang til værtslandets kultur samt øge deres bevidsthed og refleksion. Vi ønsker at finde ud af, om det gennem anvendelse af bestemte læringsstrategier vedrørende metalæring (observation/interview) er muligt at øge elevernes bevidsthed om det fremmede samfunds adfærdsmønstre.

Metalæring skal i denne forbindelse forstås som elevernes øgede bevidsthed om, hvordan de forbedrer deres adgang til den fremmede kultur og dermed øger deres bevidsthed om kulturen. Set på baggrund af Kolbs læringscirkel "erfaring – refleksion - læring", drejer det sig om at forbedre både den erfaringsmæssige og den refleksionsmæssige del – at give eleverne oplevelser og sætte dem i stand til at reflektere over egne erfaringer. Ved at indlægge forskellige opgaver i programmet for studieturen, vil vi forsøge at forbedre elevernes adgang til kulturen. Disse opgaver kan bestå i at observere dagligdags ting og aktiviteter i kulturen samt at stille spørgsmål vedrørende disse faktorer.

Det er vigtigt, at eleverne beskæftiger sig med forhold, som de kender fra deres egen hverdag, således at de kan foretage sammenligning. Det må ikke være forhold, der virker for abstrakte for eleverne. Både observation og interview skal selvfølgelig foretages i meget lille målestok, ikke kun af hensyn til tidsdimensionen (4-5 dages ophold i værtslandet), men også af hensyn til kommunikations- og kulturdimensionen. Eleverne kan have svært ved at kommunikere på værtslandets sprog (hvis de ikke anvender engelsk som fælles fremmedsprog, hvilket også kan være kompliceret). Endvidere bevæger de sig på et begynderniveau, hvad angår kulturforståelse, idet sidstnævnte ikke er et separat fag i handelsgymnasiet.

3. Elevmateriale

Målgruppen omfattede to 2. års klasser på handelsgymnasiet (de fleste 18 år), der skulle til henholdsvis Frankrig og Spanien i en uge. Begge hold besøgte en klasse i værtslandet, men blev indkvarteret på hotel. Eleverne på Frankrigsholdet havde alle lært fransk i 1,5 år, medens kun 4 elever på Spaniensholdet havde lært spansk i 1,5 år, og resten af eleverne havde ikke kendskab til spansk.

Studieturen er et tilbud til elever i handelsgymnasiet; det er ikke en obligatorisk tur, da eleverne selv skal betale. Studieture kan tilbydes et tilvalgshold f.eks. fransk- eller spanskhold eller en stamklasse med forskellig sprogvalg, hvilket var tilfældet for Spaniensholdet. Vores rolle i forbindelse med studieturen var at fungere som engelsklærer for de respektive klasser. Endvidere deltog vi som projektledere i turen sammen med en anden ansvarlig lærer.

I begge tilfælde havde de respektive skoler udvalgt værtslandet. Valget af land afhænger ofte af skolens kontakt til skoler i det pågældende land samt elevernes sprogvalg. I begge tilfælde skulle de danske elever, såfremt det var muligt, anvende værtslandets sprog og hvis ikke så engelsk som fælles fremmedsprog. Det skal bemærkes, at selv de elever, der har lært fransk og spansk, kan have svært ved at kommunikere på det pågældende sprog.

Formålet med studieture kan være forskelligt fra skole til skole. I det pågældende tilfælde forelå der følgende formålsbeskrivelse:

For Frankrigsholdet

- Bruge sproget i praksis
- Forstå egen og andres kultur
- Nedbryde fordomme vedrørende fremmede kulturer
- Fremme selvstændigheden
- Fremme de unges mobilitet i Europa

For Spaniensholdet

- Kommunikere med en befolkning, hvis sprog ikke er blevet tilegnet (for de fleste elever)
- Resten af målene er de samme som anført ovenfor.

Skolen stiller desuden krav om udarbejdelse af program for turen samt aflevering af en endelig rapport efter turens afvikling. Endvidere nævner handelsgymnasiets læseplaner i fremmedsprog kulturforståelse som en vigtig faktor i undervisningen.

4. Projektets metode

Undersøgelsen kan opdeles i:

- Redskaber, der sætter eleverne i stand til at øge deres bevidsthed om den fremmede kultur, dvs. elevernes anvendelse af observations- og interviewskema.
- Redskaber, der giver lærerne mulighed for at undersøge, hvordan den enkelte elev oplever kulturmødet. Hermed menes spørgeskema besvaret af eleverne og interview med eleverne.

Gennem interview- og observationsskema vil vi forsøge at forbedre elevernes adgang til den fremmede kultur. Eleverne skal opfordres til at observere almindelige ting i den fremmede kultur og til at interviewe de fremmede. Før studieturen instrueres eleverne i formålet med observations- og interviewskema. Efter studieturen bearbejdes resultatet på klassen for at belyse forskelle og ligheder.

For at få afklaret, om denne metode har en effekt på eleverne, valgte vi at give dem et spørgeskema før og efter udvekslingen. Vi ønskede før udvekslingen at få kendskab til elevernes forventninger og stereotyper samt deres baggrund (alder, tidligere rejseoplevelser samt formål med studieturen). Endvidere ønskede vi at få afklaret, hvordan deres holdning var til kulturen efter studieturen. Havde de fået deres stereotyper bekræftet eller afkræftet, havde de lagt mærke til forskelle og ligheder? Vi valgte desuden at interviewe eleverne efter udvekslingen for at få deres egne fortællinger om deres oplevelser og holdninger. Det er vores erfaring, at elever gerne vil tale om deres oplevelser, men kan være mindre positive over for spørgeskemaer, da de modtager mange i løbet af deres uddannelsesforløb.

5. Den elevrelaterede undersøgelse

Denne undersøgelse skulle belyse elevernes holdning til værtslandets kultur før og efter udvekslingen samt give eleverne bedre adgang til kulturen og øge deres bevidsthed om denne. Ved at involvere eleverne i forskellige aktiviteter kunne de erhverve sig øget kendskab til værtslandets kultur. I undersøgelsen indgik der følgende spørgeskemaer til eleverne:

1. Forhåndsskema – stereotyper/forventninger

Dette skema skulle give et indtryk af elevernes forhåndsforventninger og eventuelle stereotypprægede holdninger. Frankrigsholdet modtog dette skema et par måneder før turens afvikling, medens Spaniensholdet modtog skemaet en uge før turens afvikling, da projektlederen ikke havde løbende kontakt med hele holdet.

2. Observations- og interviewskema – eleverne som ”antropologer”

Formålet med dette skema var at stimulere elevernes observationsevne omkring værtslandets kultur. Ideen var at observere, f.eks. hvad der sker på en café eller i skolen samt eventuelt at interviewe enkelte personer fra værtslandets kultur (eksempel på observations- og interviewskema, jfr. bilag 1a-b). Dette skema blev udleveret under rejsen til værtslandet, men var som nævnt blevet gennemgået for forhånd.

3. Evalueringsskema

Ved hjælp af dette skema ønskede vi at afklare, hvordan elevernes generelle holdning har været til turen samt deres eventuelle holdningsændringer til værtslandets kultur. Dette skema blev udleveret på hjemturen, hvilket dog var problematisk, da nogle elever var for trætte.

Efter hjemkomsten blev skemaerne efterbehandlet for derefter at få en klassediskussion i gang vedrørende kulturforskelle gennem sammenligning mellem egen og fremmed kultur.

6. Den forskningsrelaterede undersøgelse

Formålet med denne undersøgelse er at tegne en profil af eleverne før udvekslingen samt at få elevernes egne fortællinger om deres oplevelser i forbindelse med studieturen. Undersøgelsen bestod af følgende:

4. Profiltegnende spørgeskema

Ved hjælp af et spørgeskema ønskede vi at tegne en ”profil” af eleverne, hvad angår alder, tidligere rejseoplevelser samt formål med studieturen. Dette spørgeskema blev udleveret før afrejsen.

5. Afdækkende interview med elever

For yderligere at afdække elevernes formål med, holdning til samt oplevelser i forbindelse med studieturen blev tilfældigt udvalgte elever interviewet efter hjemkomsten. Interviewet var baseret på en interviewguide.

7. Tolkning af indkomne data

Ved aktionsforskningsprojektets start var programmet for de to involverede klasser allerede fastlagt, hvilket betød, at det var svært at gennemføre projektet, da eleverne ikke havde tid nok til at fordybe sig i yderligere opgaver samt til at besvare spørgeskemaer til brug i forskningen.

Især Spaniensholdet havde vanskeligt ved at få udfyldt alle skemaerne, idet tidsintervallet var ganske kort mellem de forskellige skemaer. En anden hæmmende faktor har sandsynligvis været elevernes ressourcekrævende udarbejdelse af rapporter, selv om der i sidstnævnte integreres elementer fra elevernes observations- og interviewskema. For at have succes med brugen af spørgeskemaer i sådanne sammenhænge kan det derfor anbefales:

- At der er et interval på mindst 2-3 uger mellem udleveringen af hvert skema.
- At eleverne tydeligt får indskærpet før projektets start, at de skal udfylde forskellige skemaer i projektfasen. Dette kan være problematisk, hvis projektlederen ikke omgås alle de pågældende elever til hverdag.
- At anvendelsen af observations- og interviewskema fra starten bliver integreret i programmet for turen.

Der er imidlertid visse fælles træk, som kan uddrages af elevernes besvarelser i form af elevernes observations- og interviewskema samt i form af profiltegnende spørgeskemaer og interviews med tilfældigt udvalgte elever efter hjemkomsten. Dette gælder primært elevernes formål med samt holdning til studieture.

Når eleverne tager på studietur, har de et bevidst eller ubevidst overordnet formål med at tage af sted – de har deres egen dagsorden. Denne dagsorden kan afhænge af elevens personlighed, forberedelsesfasens omfang og andet. I denne forbindelse har sproget en vis betydning. De elever, der ikke kan spansk, er tilsyneladende mere interesserede i at holde sig til den danske gruppe end de elever, der har kendskab til værtslandets sprog. Det er meget naturligt, at spansk- eller franskundervisning medfører øget kendskab til det pågældende lands kultur og dermed normalt også øget interesse. Elever med kendskab til sproget har ikke blot større kendskab til landets kultur, men også lettere adgang til kulturen.

Det skal dog bemærkes, at socialisering med den danske gruppe er nr. 1 på mange elevers dagsorden. Et af elevernes argumenter er, at de efter hjemkomsten skal omgås de danske elever ikke blot socialt, men også i forbindelse med projektarbejde, der forekommer i stigende omfang i handelsgymnasiet. Når eleverne i deres profiltegnende spørgeskemaer bliver spurgt

om "det primære mål med studierejsen", svarer de fleste: "at lære sproget og kulturen at kende". I interviewet lægger de derimod vægt på det sociale aspekt som det primære mål. Eleverne har en følelse af, hvordan det bør være ifølge formålsbeskrivelsen, men samtidig har de deres egen dagsorden.

Interessen fra værtslandets skole synes også at være af betydning for elevernes holdning til at få kendskab til kulturen. Hvis de bliver godt modtaget, er de også selv indstillet på at give noget til gengæld, og igen betyder det, at de har lettere adgang til at komme i kontakt med værtslandets elever.

Endvidere har det fastsatte program stor betydning, da eleverne ønsker en vis styring og opfølgning af bundne opgaver, men samtidig også en vis selvstændighed. De har ikke noget imod styring fra projektledernes side, hvis de også har tid til at færdes på egen hånd.

Tidligere erfaringer i det pågældende land synes også at spille en rolle. Det var især tilfældet i Spanien, hvor mange elever overfører deres erfaringer fra charterrejser og søger bekræftelse af disse erfaringer uden at være interesseret i kontakt med landets befolkning og ny viden om kulturen. Elever, der tidligere har haft personlige kontakter til udlændinge, udviser derimod større interesse for at få kontakt med de udenlandske elever samt for at få nærmere kendskab til kulturen.

8. Konklusion

Generelt må man sige, at der findes 2 forskellige elevkategorier:

- Elever, der primært ønsker at få kendskab til en fremmed kultur, og som ønsker at gøre en indsats for at opnå dette kendskab.
- Elever, der primært er interesseret i at komme bort fra den traditionelle skoledag for at være sammen med den danske gruppe og have det hyggeligt og sjovt.

Disse to grupper er selvfølgelig ikke skarpt adskilte, men det er nok værd at være opmærksom på som projektleder, at man ikke blot kan se bort fra elevernes ønsker og planlægge en tur udelukkende ud fra ønsket om øget kulturel bevidsthed. Nogle elevers formål er primært at omgå den danske gruppe. Især for denne gruppe elever er det væsentligt at øge deres adgang til kulturen og dermed deres bevidsthed ved hjælp af aktiviteter så som observation af og interviews med værtslandets befolkning. Samtidig giver konfrontationen med den fremmede kultur under alle omstændigheder eleverne mulighed for at blive bevidste om deres egen identitet og nationalitet. De foretager hele tiden en sammenligning mellem deres egen og den fremmede kultur. Denne bevidste eller ubevidste sammenligning kan efterbehandles i undervisningen for derved at øge elevernes bevidsthed og refleksion.

Hvad angår elevernes brug af spørgeskemaer er det vigtigt, at de grundigt har fået gennemgået disse på forhånd, således at de er forberedt på opgaven og motiverede. Endvidere er det af stor betydning, at grupperne under selve studieturen foretager løbende tilbagerapportering til projektlederne. Hvis dette ikke sker, vil brugen af observations- og interviewskema ikke have den tilsluttede effekt nemlig at øge elevernes kendskab til den fremmede kultur.

Konklusionen er, at der findes forskellige elevkategorier, der kræver forskellig forberedelse. Hvis man ønsker at øge elevernes kendskab til den fremmede kultur gennem brug af observations- og interviewskema, kræver det mere integration i undervisningen, end vi har haft mulighed for med de pågældende klasser på grund af de sene tilrettelæggelsestidspunkt.

Litteratur

- Byram, M. (ed.) (1997): *Face to Face. Learning 'language-and-culture' through visits and exchanges*. London. CILT
- Byram, M. and Fleming, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press
- Cohen, L. et al (1994): *Research methods in education*. London. Routledge
- Illeris, K. (1995): *Læring, udvikling og kvalificering*, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen RUC
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall
- Parker, G. and Rouxville, A. (eds.) (1995): *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation. Current Research and Development*. London. AFLS
- Rasmussen, J. (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København. Unge Pædagoger
- Snow, D. and Byram, M. (1997): *Crossing frontiers: the school study visit abroad*. London. CILT
- Undervisningsministeriet (1997): *Rapport om internationalisering på gymnasier, hf-kurser og VUC*
- Undervisningsministeriet (1998): *Internationale aktiviteter – indhold og kvalitet*
- Williamson, A. (1997): Reflection in adult learning with particular reference to learning-in-action In: *Australian Journal of Adult and Community Education*, Vol. 37, No. 2, July, 1997

Bilag 1a

Skoledagen

1. *Besvar venligst følgende spørgsmål,*
2. *drag sammenligning til danske forhold og*
3. *giv til sidst din egen vurdering af observation/interview dvs. hvad nyt har du lært herigennem.*

- a. Hvornår begynder og slutter en skoledag?
- b. Hvor lang er hver undervisningstime?
- c. Betingelser for at forlade en undervisningstime
- d. Holdning elev/lærer
- e. Undervisningsform (lærerforedrag, gruppeundervisning eller anden form)
- f. Påklædning (lærere/elever)
- g. Pauser (hvordan tilbringes de og hvor – smågrupper eller storgrupper)
- h. Kropssprog
- i. Kommunikationsform (lytte til hinanden eller tale i munden på hinanden)
- j. Tempo i gang og tale
- k. Fællesaktiviteter (fester, skoleblad, sportsaktiviteter eller andet)

Bilag 1b

Samfundsliv i relation til følgende lokaliteter:

Banegård, café, bar, diskotek, markedsplads, torveplads, kirke, supermarked, forretning, hotel, fodboldkamp, andre sportsaktiviteter, gadeliv

1. *Besvar venligst følgende spørgsmål,*
2. *drag sammenligning til danske forhold og*
3. *giv til sidst din vurdering af observation/interview dvs. hvad nyt har du lært herigennem.*

Angiv venligst hvilken lokalitet, det drejer sig om.

1. Ydre rammer
 - a. Udseende
 - b. Størrelse
 - c. Faciliteter/inventar
2. Adfærd
 - a. Omgangsformer
 - b. Påklædning
 - c. Eventuelle ritualer/traditioner (f.eks. ved sportsudøvelse)
 - d. Påklædning
 - e. Kropssprog
 - f. Kommunikationssprog (lytte til hinanden – tale i munden på hinanden)
 - g. Tempo i gang og tale
 - h. Serviceniveau
 - i. Holdning til: jævnaldrende, børn, ældre, dyr samt udlændinge

Brug af videokonference i det grænseoverskridende samarbejde

Michael Longerich er adjunkt i tysk ved Tønder Gymnasium og HF.

1. Udgangspunkt

Siden august 1997 har Tønder Gymnasium og HF været i gang med et samarbejdsprojekt, som bliver støttet af Interreg-II-midler. Samarbejdspartneren er Friedrich-Paulsen-Schule i Niebüll (Schleswig-Holstein). Projektet "Euroklasser Tønder-Niebüll": Pædagogisk-fagligt samarbejde mellem gymnasierne i Tønder og Niebüll har til formål først og fremmest at gavne den menneskelige forståelse hen over grænserne, idet danske og tyske elever gennem det fælles arbejde åbner sig for andre traditioner, metoder, synsvinkler henholdsvis opdager sig selv i "de andre". Et væsentligt mål består i at øge elevernes sproglige kompetence i partnersproget, inden de tager studentereksamen.

Vores to skoler håber, at projektet kan videreføres efter ophør af støtten fra Interreg II i juli 2000. Ikke mindst etableringen af et videokonferenceanlæg vil sikre en forholdsvis udgiftsneutral mulighed for en fortsættelse af samarbejdet. Videokonferencen var bl.a. blevet anskaffet for at mindske transportudgifterne, men også for at give plads til forholdsvis spontant planlagte møder og fælles lektioner. Sidst, men ikke mindst skulle eleverne gøres fortrolige med et medium, der i fremtiden sikkert mere og mere vil vinde indpas i undervisningssektoren, men også f.eks. i private virksomheder.

2. Idé

I skoleåret 1997/98 var der nogle enkelte lektioner, der blev afholdt via videokonference for at teste dette – for os – nye medium. Efter denne forsøgsperiode brugtes videokonferencen i de fag, vi gennemførte projekter i, bl.a. biologi eller historie. Her brugtes videokonferencen f.eks. til at planlægge elevernes besøg på den anden side af grænsen eller til at fremlægge undervisningens resultater. Selvom dette ikke var planlagt fra starten af, blev jeg enig med en Niebüll-kollega om at gennemføre et undervisningsforløb, hvor vi én gang om ugen brugte videokonferencen, mens vi i de andre timer arbejdede hver for sig på den enkelte skole.

3. Gennemførelse

3.1. Første erfaringer

De første erfaringer fra det foregående skoleår 1997/98 havde vist, at videokonferencen er velegnet til mindre grupper, men ikke særlig egnet til store grupper, dvs. til en hel klasse med f.eks. 26 elever.

3.2. Projektets forudsætninger og samarbejdspartnere

Samarbejdet skulle foregå mellem en tysklærer (Tønder) og en samfundsfagslærer (Niebüll). Dermed var det klart fra starten af, at interesserne var forskellige: Tysklæreren ville selvfølgelig, at hans elever skulle tale en del tysk og dermed bevæge sig mere naturligt i sproget, og

de skulle også lære mere om tysk "Landeskunde". Interessen fra den tyske side (samfundsfagslæreren) lå nok primært i selve mediet og den nye samarbejdsform: Læreren havde inden projektstart vist stor interesse i brugen af videokonferencen og i at give sine elever nogle spændende oplevelser via et samarbejde med danske elever, medens de mere præcise faglige mål for samarbejdet ikke blev ekspliciteret.

På dansk side blev det en sproglig 1.g, der i faget tysk skulle samarbejde med en 11. klasses valghold fra Niebüll-gymnasiet. De to klasser/hold blev vænnet til videokonferencen via nogle fælles timer i efteråret 1998, som bl.a. havde valget i Tyskland og de unges politiske engagement i samfundet som emne.

3.3. Mine egne mål

For mit vedkommende forbandt jeg følgende mål med projektet:

- Jeg ville finde ud af, om det var muligt for mig at bruge videokonferencen til mere end et teknisk legetøj, nemlig til en undervisning, der gav eleverne mere end den "normale" undervisning.
- Jeg ville finde ud af, om det var muligt på grundlag af tidligere erfaringer (se pkt. 3.1.) at lade eleverne arbejde selvstændigt i grupperne sammen med tyske elever, uden at jeg hele tiden skulle
- "overvåge" dem (og uden at jeg fik dårlig samvittighed over, at jeg ikke overvågede dem).
- Jeg ville finde ud af, om det var muligt at arbejde med resten af klassen på fornuftig vis med andre emner, mens grupperne selvstændigt "snakkede videokonference".
- Jeg ville finde ud af, om det var muligt at organisere en undervisning, der på den ene side holdt fast ved bekendtgørelsens krav (med bl.a. grammatikundervisning) og på den anden side tilbød eleverne noget, de ellers ikke fik chancen for at arbejde med.

3.4. Organisering

Efter nogle organisatoriske møder med den tyske samfundsfagslærer enedes vi om følgende emne og struktur: "Jugendliche und Erwachsene in Deutschland und Dänemark."

Der blev i alt afsat en dobbelttime 5 fredage i træk, hvor eleverne skulle arbejde sammen via videokonference.

Arbejdsplanen så ud som følger (elever i 1.g har 4 timer tysk hver uge; bemærk:

lektion = undervisning som normalt med den danske klasse;

møde = videokonferencemøde mellem Tønder- og Niebüll-eleverne):

1. uge:

- en time, hvor der forberedtes spørgsmål til et spørgeskema (lektion)
- udarbejdelse af spørgeskema (møde)
- lektie: eleverne skal interviewe 5 unge og bringe svarene med i næste lektion

2. uge:

- en time, hvor problemer henholdsvis erfaringer med interviewene blev drøftet (lektion)
- en dobbelttime med erfaringsudveksling (møde)

3. og 4. uge:

- en dobbelttime i hver af de to uger, hvor spørgeskemaerne blev gennemset, (ausgewertet) (lektion+møde)

5. uge:

- drøftelse af resultaterne (lektion)
- drøftelse af resultaterne (møde)

4. Problemer under gennemførelsen

Inden det første videokonferencemøde havde jeg foreslået, at holdene skulle deles i grupper, således at én dansk og én tysk gruppe kunne tale sammen i videokonferencelokalet, mens resten af holdet kunne arbejde i klasselokalet. Efter 10-15 min. skulle den næste gruppe ind i videokonferencelokalet og den første gruppe tilbage til klasselokalet (osv.).

Mødet forløb imidlertid anderledes, end det ovenfor skitserede, og vi måtte konstatere, at det indledende planlægningsresultat og aftalerne lærerne imellem blev fortolket forskelligt. Efter at forbindelsen var etableret, viste det sig nemlig, at min første gruppe bestående af fire elever, skulle samarbejde med hele Niebüll-holdet. Eleverne tabte dog ikke modet og begyndte at læse deres spørgsmål til spørgeskemaet op. Deres overraskelse var dog meget stor, da de allerede efter det første spørgsmål blev afbrudt af de tyske elever, der gerne ville diskutere spørgsmålet. Det viste sig, at læreren ville bruge det første videokonferencemøde til en mere eller mindre uforpligtende diskussion blandt danske og tyske elever, mens vi var forberedt på at udarbejde et spørgeskema.

Mine elever gik spontant ind på de tyske elevers (og deres lærers) ønske om at diskutere i stedet for at arbejde. Imens gik jeg tilbage til resten af klassen, hvor vi udarbejdede et spørgeskema (se bilag), som med det samme blev sendt med fax til Niebüll.

I anden uge arbejdede mine elever med de indkomne svar henholdsvis med erfaringerne fra interviewene. I den dobbelttime, hvor en gruppe af mine elever igen skulle samarbejde med hele Niebüll-holdet, viste det sig, at Niebüll-eleverne ikke var færdige med at interviewe andre unge via det spørgeskema, vi sendte ugen før. Det forhold fik betydning for samtalestrukturen i dette videokonferencemøde: det blev en ret ensidig lektion, hvor de danske elever snakkede om deres erfaringer, og hvor de tyske elever lyttede og diskuterede nogle enkeltspørgsmål.

I den 3. til 5. uge gik lektionerne/møderne som planlagt, men det var stadigvæk således, at min klasse altid var delt i grupper (én gruppe i videokonferencelokalet, resten af klassen arbejdede i klasseværelset), mens det tyske samfundsfagshold altid mødte samlet op i deres videokonferencelokale.

5. Resultater

5.1. Selve projektet

Vi fik gennemført et spørgeskemaundersøgelse og fik drøftet en del interessante punkter med de tyske elever. Eleverne lærte meget om tyske unge og deres forældre, skoleforhold, fritidsvaner m.m. De enkelte grupper talte en del tysk under deres videokonferencemøder.

5.2. Mine egne læreprocesser

5.2.1. Samarbejde med en anden (udenlandsk) skole

Selvom jeg havde en del erfaringer i at samarbejde både internt (f.eks. i et supervisionsprojekt) og eksternt, kom det bag på mig, at det, jeg opfattede som en aftale, ikke nødvendigvis var det. Det viste sig som noget positivt, at eleverne var meget velvillige, fleksible og overbærende. Konklusion: Man skal være rustet med en god del frustrationstolerance for at kunne tackle alle problemer, der opstår under et sådant samarbejde.

5.2.2. Planlægning af egen undervisning

Samarbejdserfaringen viser, at undervisningen skal planlægges meget, meget nøje. Man skal faktisk kende sine egne elevers forudsætninger og reaktionsmønstre samt samarbejdspart-

nerens og hans/ hendes elevers forudsætninger og reaktionsmønstre. Der går mere tid med forberedelse og koordineringsarbejde, end jeg troede i starten. Til gengæld (se 5.2.3.) får eleverne også en hel del positive resultater ud af det.

Det vigtigste, jeg lærte, var dog, at jeg sagtens kan lade mine elever arbejde selvstændigt (dvs. uden mig), bare de sidder overfor nogle andre (tyske) elever, de er tvungne til at snakke med. De sidste videokonferencetimer begyndte typisk med at en elev tændte for apparaturet, mens jeg så til. Efter at forbindelsen til Niebüll var etableret, og efter at jeg kunne se, at der sad elever og en lærer på den anden side, trak jeg mig tilbage til klasselokalet.

Mens de enkelte grupper var i videokonferencelokalet, arbejdede jeg med resten af klassen. På denne måde kunne jeg uden besvær dele klassen og bruge mere tid på f.eks. de lidt svagere elever henholdsvis gennemgå et grammatisk problem. Jeg kunne gøre det uden dårlig samvittighed, fordi det viste sig, at eleverne i videokonferencelokalet talte en hel del tysk. Hvis der opstod nogle sproglige eller indholdsmæssige problemer, blev jeg af og til tilkaldt. Det kunne lade sig gøre uden videre, fordi jeg i de minutter, jeg var væk, overdrog én af de andre elever ansvaret for klassen (når der f.eks. skulle gennemgås en oversættelse, en sang m.m.).

5.2.3. Arbejde med videokonference

Hvis man i sprogundervisningen a) har mulighed for at bruge videokonference, b) har kontakt til en udenlandsk skole, som også har videokonference, c) er ret tålmodig er arbejdet med videokonferencen meget givende. Eleverne kan normalt – og især, når man lader dem være alene i videokonferencelokalet – ikke gribe tilbage til deres eget sprog (dansk), de er tvunget til at gøre sig forståelig på fremmedsproget. Det nye medium videokonference sørger åbenbart for, at der opstår en slags "forpligtende stemning": Eleverne føler sig forpligtet til at sige noget – dem, der sidder i kameraøjets søgelys, er bevidste om, at man ser på dem.

Som et resultat af projektet skal det bemærkes, at selv meget stille og tilbageholdende elever begynder at sige en hel del – tit mere end de ville have sagt i "normal" undervisning. Dertil kommer, at eleverne lærer at håndtere teknikken utrolig hurtigt.

6. Er det noget, man kan bruge andetsteds?

Det er oplagt at bruge videokonference som medium, hvis man har lejlighed til at leje sig ind i f.eks. en virksomheds videokonferencesystem. Lærere og elever skal jo sætte sig ind i meget, der har med nye medier at gøre – og videokonference er et spændende alternativt tilbud til den normale undervisning.

Dertil kommer, at en undervisning, der gør brug af de muligheder, der er forbundet med videokonference, næsten automatisk er tvunget til at blive organiseret anderledes end den undervisning, man organiserede før. Da det er oplagt at bruge videokonference til gruppefremlæggelse henholdsvis til et samarbejde, hvor elevgrupper og ikke hele klasser kommunikerer, skal der organiseres undervisning for resten af klassen. Dette har den fordel, at der ikke sidder så mange elever i klasselokalet; de får dermed mulighed for at sige mere i en undervisningstime.

Læreren, der bruger videokonferencen, skal være bevidst om, at et samarbejde – lige meget om det er med et dansk gymnasium, et udenlandsk gymnasium eller en anden institution, kræver en stor portion tålmodighed, organisationsevne og opfindsomhed.

Når man i nogle lektioner har arbejdet med videokonference, viser det sig, at man bliver mere bevidst om, hvordan ens egen undervisning skal struktureres. Sidst, men ikke mindst, oplever

man eleverne i andre roller (f.eks. i en mere styrende rolle – når de sidder og skal styre videokonferencesystemet) end læreren er vant til fra undervisningen: dette gavner lærerens indsigt i, at elever ligesom andre mennesker er flerdimensionale.

BILAG

Fragebogen Deutschland/Dänemark

Alter:

Geschlecht: männlich ____ weiblich ____

1. Schule

- 1.1. Wie viele Stunden verwendest du pro Woche auf die Hausaufgaben?
- 1.2. Welche (wie viele) Fremdsprachen lernst du in der Schule?
- 1.3. Wie häufig arbeitest du pro Woche in der Schule
 - a) mit dem Computer?
 - b) mit dem Internet?
- 1.4. Wie häufig (pro Jahr) feiert ihr Feten in der Schule?
- 1.5. Ist dabei Alkohol erlaubt?

2. Freizeit

- 2.1. Was machst du in deiner Freizeit?
- 2.2. Wie oft gehst du zu Partys/Feten?
- 2.3. Wie viel Taschengeld bekommst du?
- 2.4. Arbeitest du in deiner Freizeit?
- 2.5. Wie hoch ist der Stundenlohn für Jugendliche bei Freizeitarbeitern?
- 2.6. Müssen Jugendliche für Freizeitarbeit Steuern zahlen?
- 2.7. Wofür gibst du dein Geld (Taschengeld, selbstverdientes Geld) aus?
- 2.8. Welche Musik(gruppen) magst du?
- 2.9. Hast du zu Hause einen Computer?
- 2.10. Wieviele Stunden pro Tag siehst du fern?
- 2.11. Deutsche: Davon dänisches Fernsehen?
Dänen: Davon deutsches Fernsehen?

3. Familie/Jugendliche/Erwachsene

- 3.1. Wie viele Personen seid ihr zu Hause?
- 3.2. Wie viele Kinder seid ihr zu Hause?
- 3.3. Wie ist die Aufgabenverteilung bei dir zu Hause? (Bitte Personen angeben.)
 - Einkaufen
 - Kochen
 - Abspülen
 - Handwerkliche Aufgaben
 - Putzen
 - Wäsche
 - Garten
 - Anderes: _____
- 3.4. Hast du zu Hause bestimmte Pflichten?
- 3.5. Wenn ja: Welche?
- 3.6. Wie viele Stunden pro Woche bist du in deiner Freizeit mit deinen Eltern zusammen?
- 3.6. In welchem Alter ziehen deutsche/dänische Jugendliche von zu Hause aus?

4. Zukunft

- 4.1.a. Kannst du dir vorstellen, später einmal im Ausland zu arbeiten?
- 4.1.b. Wenn ja, wo?
- 4.2. Wenn du frei wählen kannst: Wo möchtest du den größten Teil deines Lebens verbringen?
 - In deiner Heimatstadt _____
 - In deiner Heimatregion _____
 - In deinem Heimatland _____
 - Im europäischen Ausland _____
 - Im außereuropäischen Ausland _____
- 4.3. Willst du nach dem Abitur studieren (Universität, Fachhochschule o.ä.)?
- 4.4. Wenn ja: Wie wirst du dein Studium finanzieren?
- 4.5. Wenn du an die Zukunft denkst: Was ist das Wichtigste für dich?

5. Sonstiges

- 5.1. Gehst du in die Kirche?
- 5.2. Wenn ja, wie oft pro Jahr?
- 5.3. Gehörst du einer Religionsgemeinschaft an?
- 5.4. Wenn ja, welcher?
- 5.5. Glaubst du an Gott?
- 5.6. Nenne drei Vorbilder/wichtige Personen.
- 5.7. - Dänen: Findest du die Monarchie positiv oder negativ?
 - Deutsche: Könntest du dir vorstellen, dass Deutschland - wie Dänemark – eine Königin bzw. einen König bekommt?
- 5.8. Wenn Deutsche und Dänen zusammen sind: Welche Sprache sollte gesprochen werden? (Bitte den Idealfall schildern, nicht die Sprachkenntnisse.)
- 5.9. Was würdest du als den größten Unterschied zwischen Deutschland und Dänemark bezeichnen?
- 5.10. Was ist im Augenblick das Wichtigste für dich?

6. Wissensfragen

- 6.1. Was bedeuten die Autokennzeichen (d.h. die verschiedenen Buchstaben, Zahlen) in deinem Land?
- 6.2. Wie hoch ist der (Lohn-/Einkommens-)Steuersatz in deinem Land? Welche anderen Steuern/Abgaben gibt es? In welcher Höhe?
- 6.3. Wie hoch ist die Unterstützung für Arbeitslose?

Kvalitetsløft af dansk fjernundervisning på universitetsniveau UniTysk 2000 som en aktionsforskningscase

Annette Lorentsen er lektor i tysk & fremmedsprogspædagogik ved Aalborg Universitet

1. Indledning

Fjernundervisning startede på danske universiteter i begyndelsen af 1980'erne. Udbyderen var Jysk Åbent Universitet, et samarbejde mellem Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og Sydjysk Universitetscenter. De første år var de fjernuddannelser, der blev udbudt, humanistiske. Sidst i firserne kom så også samfundsvidenskabelige tilbud til.

Det, der karakteriserede Jysk Åbent Universitets fjernundervisningsform i disse første år, var, at rygraden udgjordes af fysiske weekendseminarer – normalt tre pr. semester strækkende sig fra fredag eftermiddag til søndag eftermiddag – mens perioderne mellem disse seminarer (de såkaldte mellemp perioder) var meget lidt organiserede fra universitetets side.

Da weekendseminarerne som nævnt var fjernuddannelsernes rygrad, blev der gjort meget ud af dem fra lærernes side – fagligt og socialt. Seminarerne indeholdt et varieret og tætpakket fagligt program, som der på forhånd var sendt en pænt opsat beskrivelse ud om til de fjernstuderende. Desuden var lærerne fysisk til stede i hele seminarets udstrækning, hvilket betød socialt samvær mellem lærere og studerende om aftenen på en helt anden måde, end man oplevede på nærstudierne. Da Jysk Åbent Universitet efter 5 år evaluerede sine hidtidige fjernuddannelsesforløb, blev weekendseminarerne derfor ikke overraskende også evalueret meget positivt af de fjernstuderende (Hald 1987). Erfaringerne med at lave gode weekendforløb blev også en vigtig del af erfaringsoverførslen til nye fjernlærere (Lorentsen 1991).

Mellemp periodernes indhold var for Aalborg Universitets fjernuddannelsers vedkommende delt mellem to hovedaktiviteter. For det første skulle de fjernstuderende læse. For det andet skulle de lave projektarbejde.

Læsningen af materialer, som lærerne oplyste var nødvendige eller anbefalelsesværdige til forberedelse af kommende weekendseminarer eller til efterbearbejdning af allerede afholdte weekendseminarer, foregik primært individuelt og som selvstudier uden megen lærerstøtte. Læsningen kunne evt. kombineres med opgaveaflevering. I dette tilfælde foregik en vis kontakt til og fra læreren pr. brev eller pr. telefon. De fjernstuderende var i Jysk Åbent Universitets omtalte 5-års evaluering noget forbeholdne over for disse selvstudieperioder, hvor det kunne være svært for den enkelte fjernstuderende at holde modet oppe samt yde den faglige indsats, som forventedes fra studiets side.

Projektarbejdet forudsattes som udgangspunkt at foregå i grupper. Desuden forudsattes, projekt-arbejdet at følge de samme metodiske rammer som projektarbejdet for de nærstuderende, dvs. med problemformulering som en vigtig fase og med sammenhæng mellem de forskellige faser i projektarbejdet (f.eks. mellem problemanalyse og valg af teori, henholdsvis valg af metode) som et andet vigtigt aspekt. Både gruppearbejdet og overholdelse af samme metodiske kvaliteter som i nærstudierne havde det imidlertid svært i fjernstudieformen. De fjernstuderende havde af arbejdsmæssige, geografiske og rent økonomiske grunde vanskeligt

ved at mødes jævnligt i mellemprioderne, og brev og telefon fungerede ikke optimalt som gruppekommunikationsmedier. Derfor blev samarbejdsdimensionen problematisk. Omkring det metodiske var achilleshælen, at de fjernstuderende var uvante med det problemorienterede projektarbejde, og at vejlederne på grund af den fysiske distance ikke havde mulighed for at råde bod på dette via ekstra metodisk støtte, sådan som det ville være sket på det traditionelle universitet ved studerende med særlige metodiske problemer. Resultatet i form af de udarbejdede projektrapporter talte deres tydelige sprog om problemerne. De var nemlig ofte mindre samarbejdede og metodisk svagere end for de nærstuderendes vedkommende.

Aalborg Universitet indså derfor allerede i 1980'erne, at der var brug for et kvalitetsløft i den form for fjernundervisning, som universitetet tilbød. Man forsøgte primært at opnå dette via indførelsen af datamatkonferencesystemer som kommunikationsmedie i mellemprioderne. Desuden var der visse spæde tegn på, at noget metodisk også burde gøres for at rette op på det konstaterede metodiske problem hos de fjernstuderende.

Datamatkonferencesystemerne indførtes 1988-89 på de første forsøgshold i samarbejde med IBM (Lorensen 1989). Resultaterne var så opmuntrende (Dirckinck-Holmfeld 1991), at datamatkonferencesystemer (eller andre kommunikationssystemer) siden har været fast del af de fleste fjernuddannelser på Aalborg Universitet. Man har dog til stadighed søgt at forfine og udvikle brugen af disse systemer, dels via teknisk udvikling (primært via det Humanistiske Fakultets Edb-kontor), dels via pædagogisk forskning (f.eks. Dirckinck-Holmfeld 1996, Sorensen 1997).

Det metodiske problem blev ikke søgt løst på samme konkrete måde som det foregående, formentlig fordi de fleste engageret i fjernundervisning på Aalborg Universitet håbede, at det metodiske problem ville bortfalde med den øgede brug af datamatkonferencesystemer i mellemprioderne, hvilket det imidlertid viste sig ikke at gøre. Men visse overvejelser blev dog gjort omkring mulige tilpasninger af det problemorienterede gruppeorganiserede projektarbejde til fjernkonteksten – primært i forlængelse af erfaringer fra psykologifjernuddannelsen, hvor man havde oplevet de fjernstuderendes metodiske kvaler især i forhold til problemorienteringen af projektarbejdet (Olsen 1992 og 1993). Kolmos & Olsen (1991) diskuterer to realistiske mulige måder at tilpasse projektmetoden til fjernkonteksten på: at arbejde med på forhånd fastlagte temaer i stedet for det frie problemvalg, eller at tillade de studerende mere at arbejde individuelt og på denne måde – via udryddelse af samarbejdsproblemer – give den enkelte fjernstuderende mere tid og dermed bedre mulighed for at gennemløbe de traditionelle projektfaser. Hertil føjer Olsen (1992) ideer som eksplicite krav til bearbejdningsgrad af datamateriale, anvendelse af et givet datamateriale, hvor opgaven så er teori-relateringen af dette. Imidlertid blev disse ideer ikke fulgt op i form af samlede konkrete forsøg i fjernundervisningen, så ideerne blev aldrig afprøvet systematisk.

1995 – hvor den aktionsforskningscase, som skal beskrives nedenfor, tager sin begyndelse – var status på Aalborg Universitets fjernuddannelser derfor:

- at brugen af datamatkonferencesystemer var godt i gang som projektsamarbejdsredskab
- at der stadig ikke var gjort noget systematisk for at forbedre kvaliteten i mellemprioderne m.h.p. kursusdimensionen. Kursusundervisning foregik som i starten primært som oplæg på weekendseminarer kombineret med selvorganiseret læsning i mellemprioderne
- at de fjernstuderende stadig havde problemer med projektmetoden uden at konkrete systematiske tiltag var afprøvet m.h.p. at afhjælpe disse.

Samtidig kunne fjernundervisningslærerne konstatere:

- at de fjernstuderende, som nu fulgte fjernuddannelserne, følte sig endnu mere pressede tidsmæssigt end tidligere. Det var i mellemtiden blevet umuligt at følge fjernuddannelserne som arbejds-løs, så så godt som alle fjernstuderende var nu folk i arbejde – og ofte

med et tidsmæssigt krævende arbejde i overensstemmelse med den generelle samfundsudvikling

Stillet overfor en sådan virkelighed kan man som fjernundervisningslærer/-udvikler enten læne sig tilbage og vente på, at ledelsen på ens institution foretager sig noget samlet for hæve kvaliteten i de udbudte fjernuddannelser (evt. forårsaget af udefrakommende direktiver, incitamenter el.lign.), eller man kan handle selv. Én af de måder, man kan handle på, er at lade sig inspirere af aktionsforskningsmetoden og selv igangsætte tiltag, som forandrer den gamle fjernundervisningsvirkelighed gennem handling. Fordelen ved en sådan måde at reagere på – overfor en efter ens mening mangelfuld virkelighed – er, at man har mulighed for at lade kommende ændringer afspejle ens personlige erfaringer og ideer som udøvende og tænkende praktiker – i dette tilfælde som fjernundervisningslærer. Desuden blev fjernundervisning i 1995 i dansk sammenhæng næsten udelukkende ledet og politisk styret af mennesker uden praktisk erfaring med fjernundervisning – som lærer eller som deltager, hvilket gjorde behovet for at få eftertænksomme praktikere på banen med konkrete ændringer så meget desto større. På denne måde kunne forandringsprocesser nedefra måske være et korrektiv til samfundets overdrevne tro på generel ekspertise og traditionel videnskabelighed (Nielsen 1995).

I overensstemmelse med den overordnede fordel ved aktionsforskningsmetoden og den konkrete kontekst i dansk fjernundervisningssammenhæng besluttede forfatteren af denne artikel i 1995 at igangsætte et aktionsforskningsforløb, der skulle forbedre dansk fjernundervisning i den udgave, som den forekom i på Aalborg Universitet, hvor forfatteren er ansat som lektor (siden 1980) og siden 1982 har været involveret i fjernundervisning – som lærer og siden som forsker.

Det gennemførte aktionsforskningsforløb, der strakte sig fra slutningen af 1995 til begyndelsen af 2000, skal beskrives og analyseres i det følgende. Men først skal aktionsforskningsmetodens relevans og konkrete udformning i forhold til uddannelsesverdenen diskuteres – både mere generelt og specifikt i forhold til fjernundervisning som case.

2. Aktionsforskning som problemløsningsmetode i uddannelsesverdenen

Aktionsforskning som metode er et korrektiv til traditionel forskning generelt og til positivistisk forskning specielt. Susman & Evered (1978) gør rede for, at der ligger problemer gemt i den traditionelle forsknings arbejdsmetode, i og med, at den kommer til at behandle de mennesker og sammenhænge, den udforsker, først som objekter og dernæst som konsumenter. Forskningen oparbejder nemlig viden ved at studere organisationer udefra og først efterfølgende stille denne forsknings resultater til rådighed for de berørte organisationer og de heri ansatte praktikere. Praktikere føler derfor ofte ikke, at det er deres reelle problemer, der tages fat på, og resultaterne er dermed heller ikke anvendelige i praksis. Det hedder herom hos Susman & Evered:

"The principal symptom of this crisis is that as our research methods and techniques have become more sophisticated, they have also become increasingly less useful for solving practical problems that members of organizations face. Many of the findings in our scholarly management journals are only remotely related to the real world of practicing managers and to the actual issues with which members of organizations are concerned, especially when the research has been carried out by the most rigorous methods of the prevailing conception of science." (p.582)

Det er specielt den positivistiske forsknings tro på neutralitet, målbarhed osv., der afvises af Susman & Evered som det bedste udgangspunkt for at udforske menneskelige sammenhænge. Det hedder hos dem herom:

“What appears at first to be a crisis of relevancy or usefulness of organizational science is, we feel, really a crisis of epistemology. This crisis has risen, in our judgment, because organizational researchers have taken the positivist model of science which has had great heuristic value for the physical and biological sciences and some fields of the social sciences, and have adopted it as the ultimate model of what is best for organizational science. By limiting its methods to what it claims is value-free, logical, and empirical, the positivist model of science when applied to organizations produces a knowledge that may only inadvertently serve and sometimes undermine the values of organizational members.” (p.582f.)

Aktionsforskning kendetegnes i modsætning til den traditionelle forskning generelt og den positivistiske forskning specielt af fire forhold:

- Aktionsforskning igangsættes ikke udefra, men *indefra* – af forskere og praktikere i samarbejde eller af praktikere alene – men i begge tilfælde med det mål via *handling* at bearbejde/løse *problemer* erkendt i praksis. De 'udforskede' behandles som aktive subjekter, og der er fokus på handling som udviklingsform med praksis som medium (Launsø & Rieper 1995). Kemmis, der er meget central i uddannelsesverdenens udnyttelse af aktionsforskningsmetoden, præciserer aktionsforskningens forhold til de 'udforskede' på følgende måde: positivistisk forskning ser på de udforskede som tredje person; fortolkende metoder som anden person; aktionsforskning ser på dem som første person (Kemmis 1991 p.59f.)
- Aktionsforskning har som mål udover den konkrete problemløsning at opbygge en *metodisk kapacitet* i pågældende organisation/system til (selv) at håndtere problemer i fremtiden. Hult & Lennung (1980) taler om, at en sådan 'competence enhancement' ikke kun opnås via selve problemløsningen, men ligeså meget via indsigt i dens teoretiske implikationer og selve arbejdsprocessen, man har været igennem i forbindelse med problemløsningen. Launsø & Rieper følger op ved at definere det, om der overhovedet finder læring/forandring/udvikling sted, som kvalitetskriteriet for aktionsforskning
- Aktionsforskning anvender *handling som teoriudviklingsværktøj*. Aktionsforskningens handlinger ledes både af praktikernes oplevelser og af teoretisk input, som i traditionel forskning. Når aktionsforskningens handlinger er gennemført, evalueres de, og resultaterne fra disse evalueringer kan bruges som input til revision og udvikling af de inddragede teorier. Aktionsforskning er altså på ingen måde teorifri. Den både baserer sig på og forholder sig til teori
- Aktionsforskning anerkender forholds *situationsafhængighed*, hvorfor den baserer sig på studier af mennesker og begivenheder i deres kontekst. Aktionsforskning sigter derfor mod, som Hult & Lennung fremfører, *“an increased understanding of the totality of a given situation. [...] Consequently, the researcher using an action research approach will be studying interconnections, interdependencies and the dynamics of a total functioning system rather than isolated factors.”* (p.245)

De anførte forhold gør, at aktionsforskning på mange måder bliver mere kompliceret end traditionel forskning. Hertil bidrager også, at nye bløde områder, som ikke er så lette at håndtere optimalt som forsker, rykker op i betydning. Stringer (1996) fremhæver fire sådanne: relationships, communication, participation, and inclusion (p.25). Alle berører samspillet mellem deltagerne i aktionsforskningen. Den øgede kompleksitet betaler sig imidlertid ideelt i bedre og mere anvendelige resultater:

"Including more people in the process may seem to increase the possibilities for complexity and conflict, but it also enables practitioners to broaden their focus from one that seeks the immediate resolution of specific problems to more encompassing perspectives that have the potential to alleviate many interconnected problems." (Stringer p.37)

Inden for uddannelsesforskningen har man ligesom i den bredere organisationsforskning set en manglende sammenhæng mellem teori og praksis (Carr & Kemmis 1986). Det har, som Carr & Kemmis fremstiller det resulteret i, at praktiske problemer er blevet drejet over til at blive defineret som teoretiske problemer (i positivistisk forskning), eller at praktikerens egen fortolkning af problemerne er overtaget af andre uden videre konfrontation med teori. Begge dele duer ikke. I stedet er der iflg. Carr & Kemmis brug for 'theories of educational practice that are rooted in the concrete educational experiences and situations of practitioners and which enables them to confront the educational problems to which these experiences and situations give rise.' (p.215) Aktionsforskningsmetoden opfylder disse krav, idet *"the social basis of action research is involvement; the educational basis is improvement"* (Mc Niff 1988 p.3).

I forlængelse af Schön (1983) modstiller Altrichter i sin introduktion til aktionsforskning for lærere (1993) den traditionelle forskningsrationalitet og aktionsforskningens rationalitet. Hvor den traditionelle forskning – også inden for uddannelsesforskningen – i stort omfang har arbejdet ud fra, at der findes generelle løsninger på problemer, at disse løsninger kan findes uden for de praktiske situationer, og at de fundne resultater kan overføres til praksis via traditionelle publikationer, mener aktionsforskningen:

- at komplekse praktiske problemer kræver specifikke løsninger
- at disse problemer kun kan løses i deres kontekst, hvoraf praktikerens er en vigtig del
- at løsninger ikke kan overføres, men stilles frem til inspiration for andre

Aktionsforskningsmetoden har opnået stor popularitet i uddannelsesverdenen i de seneste år, hvor oparbejdelse af kendskab til den og erfaringer med den mange steder inddrages både som en fast del af læreruddannelsen og som efteruddannelsesforløb. Aktionsforskningens vækst kan ses som et udslag af, at lærersiden nu også prøver at finde metoder til at blive ligeså uafhængige, kritiske, handlende og ansvarlige for egen læring, som de opdrager deres elever til at blive (Quigley & Kuhne 1997).

Man kan i uddannelsesverdenens udgave af aktionsforskningsmetoden skelne mellem to store retninger med hvert deres geografiske højborg. I Australien har en emancipatorisk retning af aktionsforskningen markeret sig stærkt – med Carr, Kemmis og McTaggart som nøgleforskere (Carr & Kemmis 1986, Kemmis & McTaggart 1988). I USA er der derimod udviklet en mindre radikal, mere funktionel, udgave af aktionsforskningen (inspireret af f.eks. Elliott og Stenhouse, henholdsvis 1987 og 1975), som er rettet mod praktisk professionel udvikling og institutionel forandring. Især den sidste form er med sit praktiske sigte meget populær mange steder både hos praktikere og hos myndigheder (Crookes 1993).

Selvom McNiff (1988) fremhæver, at aktionsforskningsmetoden i uddannelsesverdenen kan bruges både i stor og i mindre skala, og der også foreligger eksempler på bredere aktionsforskningsprojekter omfattende hele skoler eller skolesystemer (f.eks. Bell 1994), så er det alligevel gennemgående, at aktionsforskning i uddannelsessammenhæng i høj grad drejer sig om enkeltlæreres udforskning af deres egne klasserum (Altrichter & Posch 1994). Aktionsforskning bruges her som en metode, der fremmer selvrefleksion og opmuntrer læreren til at udvikle egne teorier på basis af egne klasser og egen praksis. I forlængelse af Schöns tanker om 'the reflective practitioner' (Schön 1983) er rammen for denne udbredte aktionsforskning læreren som forsker og som professionsudøver på én gang. Som effekt søges gennem aktionsforskningen kombineret udvikling af curriculum, profession og lærerperson

(McKernan 1994). Udvikling og innovation ses som essentielle dele af moderne professionsudøvelse, og aktionsforskningsmetoden passer med sin fokus på forandring glimrende hertil (Altrichter 1993). Altrichter betoner i overensstemmelse hermed, at aktionsforskningens rationale altså ikke er eksistensen af lærerfejl eller lærerutilstrækkeligheder, men løbende refleksion over praksis og forandring af denne som en integreret og central del af det at udøve en profession. Og aktionsforskningen bidrager dermed ikke blot til den individuelle professionelle udvikling, men også til den kollektive udvikling af en profession (Altrichter p.207).

Opsummerende kan man om aktionsforskningsmetoden sige, at dens ikke-positivistiske, fortolkende tilgang er velegnet til studiet af mennesker og interpersonelle relationer, som er det, der er i fokus, i pædagogiske og uddannelsesorganisatoriske undersøgelser. I forlængelse heraf er det desuden vigtigt for metodens anvendelighed i uddannelsessammenhæng, at den bygger på en helhedstænkning, der beskæftiger sig med ting og forhold i disses kontekst, dvs. ikke som løsrevne detaljer, der kan studeres isoleret. Som lærer ved man, hvor vigtig situationen er, f.eks. fra de mange gange, hvor samme emner er taget op i flere klasser og på trods af samme planlægning på forhånd har fået et helt forskelligt forløb i den konkrete situation. Der findes imidlertid flere fortolkende kontekstsensitive metoder at vælge imellem. Hvorfor så vælge en handlende frem for en mere registrerende, etnografisk inspireret metode? Handlingen som middel har sin fordel, når et vigtigt element i forskningen er forandring – i form af påvisning af forandringsbehov, forslag til forandringer, afvejning af forskellige forandringer og forandringsforslag. Handling er nemlig i stand til ikke blot tale om disse forandringer og argumentere for dem verbalt, men faktisk afprøve og evaluere forandringerne – og det i disses fulde kontekst, der som nævnt er en helt central parameter at tage med ind, når forskellige muligheder skal afvejes mod hinanden. Aktionsforskningsmetoden må derfor karakteriseres som en meget velegnet metode i uddannelsessammenhæng. Men den er samtidig en meget krævende og kompleks metode. For det første avler den enorme mængder af relevante empiriske data, som skal fastholdes på anerkendt vis – dvs. ikke bare i udøverens hoved, men via interviews, løbende notatskrivning, båndoptagelser, logning osv. – for efterfølgende at blive fortolket og relateret til teori. For det andet stiller den store krav til udøverens håndtering af de mennesker, som indgår i ens case. De skal medinddrages – alle sammen –, fuldt informeres løbende, hvorfor opbygning og vedligeholdelse af gode relationer og en god kommunikation er en central del af et godt aktionsforskningsforløb. Og det er tidkrævende. Så aktionsforskningsmetoden er ikke nogen hurtig vej til succes. Den stiler i stedet efter at komme med konkrete bud på komplekse problemstillinger. Der har den til gengæld en force i uddannelsesverdenen, fordi de mange eksisterende studier af isolerede problemer løsrevet fra praksis ikke i tilstrækkelig grad har kunnet omsættes til konkrete ændringer i hverdagen i uddannelsesverdenen.

Fjernundervisning er imidlertid en speciel form for praksis, som gør, at der må knyttes nogle supplerende kommentarer til anvendelse af aktionsforskningsmetoden her. Fjernundervisning udføres ikke som traditionel undervisning af én lærer, der underviser én klasse, som man ofte ser inden for de almindelige uddannelser. Aktionsforskningsstudier inden for fjernundervisning må derfor blive endnu mere komplekse end de aktionsforskningsstudier, man oftest ser i uddannelsesverdenen, nemlig som nævnt lærere, der undersøger egne klasser omkring egen undervisning. Fjernundervisning er et sammenhængende system, hvor menneskers – f.eks. udvikleres, læreres, administratorers – arbejde er integreret og sammenføjet – i kæder (arbejdsdeling) og cirkler (teams) – på en helt anden måde end i den traditionelle undervisning. Aktionsforskningsstudier af fjernundervisning må følgelig naturligt blive af den bredere type, som man også ser i den almindelige uddannelsesverden blot ikke så tit, som f.eks. hos Bell 1994 nævnt ovenfor. Aktionsforskningsstudier inden for fjernundervisning kommer dermed også til at inddrage mange mennesker, hvilket som nævnt på denne ene side komplicerer forehavendet, men på den anden side giver en enestående mulighed for på én

gang at ændre et stort system og at opbygge en metodisk kompetence hos mange til efterfølgende selv at kunne tage fat på nye problemer på en mere kvalificeret måde end tidligere.

Et aktionsforskningsforløb betragtes gennemgående som en række af faser, man skal igennem (den lineære model), eller ideelt set som faser i en cyklus, der gennemløbes for at starte forfra igen (den iterative model) (Baskerville & Wood-Harper 1995). Faserne, man normalt opdeler et aktionsforskningsforløb i, er:

1. Diagnose
2. Planlægning
3. Handling
4. Evaluering

Disse faser skal i det følgende strukturere den aktuelle aktionsforskningscase, som forfatteren gennemførte inden for dansk fjernundervisning 1995-1999.

3. Problemformulering for aktionsforskningscasen UniTysk 2000 – Diagnose & planlægning

Et aktionsforskningsforløbs første fase er en diagnose, bestående i en identifikation eller definition af det problem, som praktikerer ser i sin kontekst, og som skal underkastes et aktionsforskningsforløb (Susman & Evered p.588). Diagnosen skal optimalt relatere sig til teori.

I dette tilfælde, hvor konteksten er Aalborg Universitets fjernundervisningsforløb, må man derfor starte med at se på, hvad der er det læringsteoretiske ståsted for Aalborg Universitets fjernuddannelser, og efterfølgende sammenholde dette med den virkelighed, man møder på Aalborg Universitets fjernuddannelser anno 1995. Herudfra kan de relevante problemer formuleres.

I modsætning til de fleste andre universiteter kan man på Aalborg Universitet – og på Roskilde Universitetscenter – tale om et institutionelt læringsteoretisk ståsted, som ligger bag universitetets samlede uddannelsesudbud. Illeris (1999) kan bruges som grundlag for at forstå dette. Illeris' pointe er, at læring grundlæggende skal opfattes som et integreret samspil mellem erkendelse og følelse (indre psykiske processer) og socialitet (sociale samspilsprocesser). Læring bør i overensstemmelse hermed, ifølge Illeris, betragtes ud fra en konstruktivistisk-socialkonstruktivistisk grundposition, hvor den konstruktivistiske hos Illeris tager udgangspunkt i Piagets kognitive teorier, der efterfølgende samarbejdes/suppleres med Freuds psykodynamiske teorier, mens den socialkonstruktivistiske repræsenteres i sit yderpunkt af Marx. Læring skal ifølge Illeris derfor studeres i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx, men i dette spændingsfelt findes også – som Illeris gør rede for – teoretikere nok at læne sig op ad og lade sig inspirere af.

Omsat til daglig praksis betyder et sådant læringsteoretisk ståsted for den enkelte lærer og fjernlærer, at det er vigtigt at tilgodese både den enkeltes individuelle læring (udvikling) og den kollektive læring, og at læring både bør relatere sig til noget i de studerende selv, men ligeså vel til den ydre verden (samfundet, praksis).

Man kan herfra komme videre til centrale parametre, der må skulle være opfyldt, for at de fjernstuderende på Aalborg Universitet, som der er tale om i dette tilfælde, lærer optimalt:

- For det første må de fjernstuderende skulle være *aktive* selv og ikke opfattes eller agere som konsumenter af viden. De skal nemlig, som konceptet siger, konstruere deres viden – ikke havde den overført eller fyldt på fra lærerne uden selv at bearbejde den
- For det andet må de fjernstuderende selv skulle på banen og *formulere deres egne behov, mål o.l.*, fordi de er de nærmeste til at udtale sig om, hvad de ved i forvejen, og hvad der foregår inde i dem selv
- For det tredje må de fjernstuderende skulle *samarbejde* om at lære, dvs. ikke kun arbejde med individuelle læreprocesser, men også fokusere på den kollektive læring
- For det fjerde må fjernstudiet indholdsmæssigt skulle relatere sig til *omverdenen og praksis* – de fjernstuderendes verden uden for universitetet – for at udvikle både erkendelser, følelser og socialitet

Opfyldelsen af disse fire parametre gives inden for alle aktiviteter på Aalborg Universitet nogle overordnede formelle rammer. De ydre rammer, Fællesbekendtgørelsen på Aalborg Universitet stiller til rådighed for lærere og fjernlærere, til at organisere læringsaktiviteter igennem er:

- Kurser – enten faste studieenhedskurser eller mere skiftende projektrelaterede kurser
- Problemorienteret projektarbejde i grupper

I fjernundervisning underkastes disse rammer særlige betingelser. Den vigtigste af disse, som farver alt, og som derfor også skal anføres allerede her, er de moderne fjernstuderendes knappe tid til studierne. Læringsaktiviteter, der ikke medtænker denne faktor, er i fjernundervisning i dag dømt til fiasko.

I forhold til Aalborgs fjernundervisningstilbud anno 1995, hvor denne aktionsforskningscase tog sin begyndelse, kan man identificere og formulere mange problemer – store og små. For at gøre bearbejdningen og måske løsningen af de formulerede problemer realistisk inden for én case, har forfatteren til sin aktionsforskningscase valgt at satse på identifikation og formulering af – ifølge egen erfaring – et mindre antal helt centrale problemer for realiseringen af det bagvedliggende læringsteoretiske ståsted og de heraf afledte parametre for god læring i praksis. Der skal i denne artikel behandles to af de overordnede problemer fra casen.

Problem 1:

Som beskrevet i Indledningen består Aalborg Universitets fjernuddannelser anno 1995 af weekendseminarer og 'mellemprioriteter'. Weekendseminarerne er velorganiserede og vellidte. I 'mellemprioriteterne', hvor der foregår projektsamarbejde og kursusaktiviteter, er der i perioden 1986-1995 gjort et stort arbejde blandt Aalborg Universitets lærere omkring det at benytte datamatkonferencesystemer som projektsamarbejdsredskab og på denne måde give de fjernstuderende mulighed for at lave gode projektforsløb uden for weekendseminarerne, mens kursusdimensionen i mellemprioriteterne anno 1995 ikke har været udsat for lignende systematiske forbedringstiltag og derfor stadig i høj grad fungerer som selvorganiseret individuel læsning.

De fjernstuderende møder i kursusstudierne hjemme på egen hånd ikke mulighed for, som Aalborg Universitets læringsteoretiske ståsted tilsiger, aktivt og systematisk at sætte det lærte på spil i dialog med sig selv, en lærer og med andre studerende. Og samarbejdsdimensionen udnyttes ikke systematisk, idet der som nævnt nærmest er tale om individuelle selvstudier. Eneste strukturerende faktor i kursusforsløbene er gennemgående alene weekendseminarerne og så selvfølgelig eksamen, hvis en sådan afslutter de givne kursusforsløb. De fjernstuderendes reaktion over for de enkelte kursusforsløb er – stillet overfor en dagligdag med tid som knap ressource – som det kom frem i Jysk Åbent Universitets 5-års evaluering, at det er svært for dem i mellemprioriteterne at koncentrere deres indsats om det for dem/for uddannelsen centrale, at strukturere deres tid, at yde en tilfredsstillende faglig indsats. De mangler simpelt hen gennemsigtighed og struktur til at hjælpe sig igennem mellemprioriteternes kursusforsløb.

Det problem, man kan formulere herudfra, er følgende:

Der er i forhold til de bagvedliggende læringsteoretiske idealer og de fjernstuderendes hverdag for lidt aktivitet, samarbejde og struktur i fjernkursusforløbene i Aalborg Universitets fjernuddannelser anno 1995.

Problem 2:

Det problemorienterede projektarbejde er en meget vigtig ramme (metode) inden for alle studier på Aalborg Universitet til iscenesættelse af samarbejds læring, selvstyring, aktiv læring og inddragelse af samfundsmæssigt relevante problemstillinger. Men skal en sådan studieform lykkes, skal de studerende selvfølgelig beherske eller i hvert fald udvise en stigende beherskelse af den tilgrundliggende metode. Her er der i Aalborg Universitets fjernundervisning anno 1995, som beskrevet i indledningen, klart et problem.

Fjernstuderendes projekter er igennem mange år oplevet som metodisk svagere end nærstuderendes, og på trods af registrering af problemet, er der ikke systematisk foretaget forsøg med enten at simplificere metoden for de fjernstuderende eller at styrke de fjernstuderendes indlæring af den gennem kurser, bedre vejledning o.l.. Man nøjes med gentagne gange at konstatere, at metoden er et problem.

Det problem, man kan formulere herudfra, er følgende:

Projektmetodedimensionen er central for realiseringen af Aalborg Universitets læringsteoretiske idealer, men svær at håndtere for fjernstuderende. Der er for lidt konstruktiv fokus på denne dimension i Aalborg Universitets fjernuddannelser anno 1995.

Med baggrund i de to formulerede problemer planlægges følgende handlinger gennemført inden for rammerne af den planlagte UniTysk-fjernuddannelse – med det formål i løbet af udviklingen og gennemførelsen af UniTysk-fjernuddannelsen i så høj grad som muligt at løse eller afbøde de to konstaterede hovedproblemer i Aalborg Universitets fjernuddannelser anno 1995:

1. En opprioritering af *udviklingsdimensionen* i forhold til tidligere fjernundervisning på Aalborg Universitet – mundende ud i dels *vejledende materiale* for de fjernstuderende til støtte for deres egen organisering, strukturering og indholdsudfyldelse af studiet, dels *studiematerialer*, der støtter de fjernstuderendes aktive læring på egen hånd og i grupper i hjemmestudieperioderne, dels *vejledende materiale* for fjernkursuslærerne m.h.p. at optimere disses arbejde til støtte for de fjernstuderendes selvstyrede og aktive læring
2. Fokus på *projektmetoden* via dels udarbejdelse af metodisk *fjernkursusforløb for de fjernstuderende*, dels kvalitetsforbedring af *projektvejledningen* – gennem kursusforløb for vejlederne samt etablering og vedligeholdelse af en fælles vejleder- og vejledningskultur

4. AFF casens gennemførelse og resultater – Handling & evaluering

UniTysk 2000 planlagdes i sidste halvdel af 1995, hvorefter selve udviklingen gik i gang januar 1996. Februar 1997 startede det første hold fjernstuderende på uddannelsen. Uddannelsen er modulopdelt. De tre moduler var i dette første gennemløb delvist skudt ind over hinanden, idet de tre moduler gennemførtes efter følgende tidsplan:

- Modul 1 om Tysk kultur og samfund februar 1997-august 1998
- Modul 2 om Tysk sprog september 1997-februar 1999
- Modul 3 om Tysk tekst og litteratur september 1998-februar 2000¹

¹ Uddannelsen kan også tages i en længere version, som strækker sig frem til juni 2000. Den korte version giver sidefagskompetence, den længere bachelorgrundfag.

Det første hold studerende, som har gennemløbet alle tre moduler, er dermed færdig februar 2000, hvorfor der på nuværende tidspunkt med god ret kan gøres status over de afprøvede forbedringer i forhold til tidligere fjernuddannelser på Aalborg Universitet.

Der vil i det følgende alene blive fokuseret på de handlinger og en evaluering af disse, som direkte relaterer sig til aktionsforskningscasen, som den er beskrevet ovenfor.

4.1. Bedre og længere udvikling – til sikring af bedre læring via fjernkurser

Udviklingen af UniTysk 2000 planlagdes af undertegnede efteråret 1995, men igangsattes formelt januar 1996. Den traditionelle måde at udvikle fjernuddannelser på inden for Aalborg Universitet anno 1995 var, at der så at sige ikke var megen decideret udvikling, og i hvert fald ikke megen samlet udvikling (der var simpelt hen ikke afsat ressourcer til den). I stedet planlagdes undervisningen af den enkelte lærer for sig selv hen ad vejen parallelt med undervisningens gennemførelse – som vedkommende var vant til fra den traditionelle undervisning.

Seks overordnede handlinger blev som en del af nærværende aktionsforskningscase igangsat for at optimere udviklingsdimensionen. Formålet var via output fra en sådan optimeret udvikling som nævnt ovenfor bedre at kunne støtte de studerendes mulighed for selv at præge deres læring, at gøre læringen mere aktiv og samarbejdsorienteret og at optimere lærerarbejdet til støtte herfor – kort sagt var målet altså bedre udvikling og derigennem bedre fjernkursusforløb for de fjernstuderende.

4.1.1. Aktionsforskningscasens handlinger i forhold til udviklingsdimensionen

De seks forandringer, som aktionsforskningscasen igangsatte i forhold til traditionel fjernkursusudvikling på Aalborg Universitet anno 1995, var følgende:

1. Der blev afsat lang tid og mange økonomiske ressourcer til udviklingen – konkret 1 million til at udvikle 2 årsværk inden for en udviklingsperiode på 1¼ år. Pengene søgtes hjem via Center for teknologistøttet uddannelsen (CTU), de involverede fem amter samt Det Humanistiske Fakultet på Aalborg Universitet
2. Udviklingen fik en formel leder (undertegnede, som herefter havde rammerne til at afprøve sin aktionsforskningscase)
3. Lederen tilknyttede en udefrakommende pædagogisk, organisatorisk, teknologisk ekspertise til udviklingen. Vedkommende blev ansat på ¾ tid i hele udviklingsperioden og fik kontor i fagudviklernes fysiske miljø
4. Der blev af leder og konsulent udarbejdet et helhedskoncept for, hvad der skulle komme ud af udviklingen, nemlig dels vejledende materialer til de fjernstuderende og fjernlærerne, dels studiematerialer/undervisningsmaterialer til fjernkursusforløbene
5. Udviklingen af de faglige enheder blev overdraget teams, bestående af en eller flere fagudviklere, konsulenten og lederen. Med henblik på at opkvalificere fagudviklerne til de processer, de skulle igennem, afholdt leder og konsulent seminarer for fagudviklerne med gennemgang af koncept, teknologisk opkvalificering m.m.
6. Der tilknyttedes en følgegruppe med aftagerrepræsentanter til udviklingen for at afstemme de udviklede materialer med aftagernes behov og forventninger

Kort opsummeret blev der i udviklingsperioden udviklet 25 guides – med input fra fagudviklerne, men gennemarbejdet og færdiggjort af leder og konsulent i forening: 3 generelle guides om projekt, teknologi og uddannelsen som sådan, 2 guides om det gennemgående sprogfærdighedskursus, 3 modulguides, én til hvert modul, 2 deciderede projektguides samt 4 kursusguides til det første modul, 7 til det andet og 4 til det sidste – i alt altså 17 kursusguides, 3 generelle guides, 3 modulguides og 2 projektguides uden tilknyttet kursusforløb. Kursusguides'ene havde typisk et omfang af 15-20 sider og indeholdt

beskrivelser af mål, eksamen, kursets opbygning, dets indhold og studieaktiviteter, de anvendte og anbefalede studiematerialer, kursets brug af FirstClass, en studiekalender samt et evalueringsskema til udfyldelse efter kursets afslutning.

Til uddannelsen udvikledes desuden forskellige typer studie/undervisningsmaterialer til de i alt 17 kurser. De udviklede materialer kan opdeles i to hovedtyper: dels studiebøger, dels kompendier med supplerende lærerkommentarer/-vejledninger. På de kurser, hvortil ikke udvikledes materialer af denne slags anvendtes enten allerede eksisterende egnede fjernstudiematerialer (studiebøger på tysk) eller en traditionel grundbog støttet af udviklerkommentarer indbygget i kursusguiden.

Der udvikledes i alt 4 studiebøger, der som studiematerialer udgør en ny type i dansk sammenhæng idet de typemæssigt befinder sig mellem den til fjernstuderende specialudviklede og specialtilrettelagte komplette studiepakke fra de udenlandske åbne universiteter og den i dansk universitetssammenhæng almindeligt brugte grundbog, som er skrevet af en forfatter for at formidle et stof, men ikke er direkte målrettet mod en bestemt målgruppe, og måske slet ikke er skrevet decideret med undervisning for øje (Lorentsen 1997a og 1997b samt Jæger 1997 og 1998).

Af kompendier med udviklerkommentarer produceredes i udviklingsperioden 7. Typisk for kompendierne var, at de ikke kun bestod af kopier fra eksisterende materialer, men at materialerne var vævet sammen via kommentarer udarbejdet af den faglige udvikler.

Endelig udvikledes til hvert kursusforløb en lærervejledning, der præciserede uddannelsens forventninger til underviserne – i opstartsfasen, løbende under kursusforløbet, i forbindelse med opgaveaflevering, eventuel prøveeksamen og endelig eksamen samt i forbindelse med evaluering af kursusforløbet. Endelig præciseredes i lærervejledningen ansvarsfordelingen i forhold til de anvendte konferencesystemer, FirstClass, dvs. hvem der oprettede de nødvendige kursuskonferencer, og hvem der havde det faglige/pædagogiske/kommunikative ansvar for konferencerne, samt lærerarbejdets samspil med de andre medarbejdergruppers gøremål (f.eks. hvad sekretæren gør i forbindelse med et givet kursus, hvad studievejlederen gør osv.).

4.1.2. Evaluering

Når man skal vurdere udviklingsforløbets succes eller ej, må det primært vurderes ud fra, om de produkter, der kom ud af processen, var bedre end det, fjernuddannelserne plejede at have af materialer, og om de udviklede materialer havde den ønskede effekt på de efterfølgende fjernundervisningsforløb. Sekundært kan man spørge til deltagernes oplevelse af processen – både udviklingsprocessen og undervisnings- og studieprocessen med brug af de udviklede materialer.

Der er foretaget 4 udviklerinterviews, 24 studenterinterviews (med 36 studerende) samt 11 lærerinterviews. Udvalget til interview er blandt udviklere og studerende sket, således at de udvalgte repræsenterer forskellige typer. For lærernes vedkommende er alle 11 lærere, der har fungeret som fjernkursuslærere, interviewet. Hovedtemaerne i interviewene er for udviklernes vedkommende udviklernes oplevelser af selve udviklingen og det, der kom ud af den, for de studerendes og lærernes vedkommende deres oplevelser af det at være fjernstuderende, henholdsvis fjernlærer og som et aspekt heraf deres oplevelse af de gennemførte fjernkursusforløb med de udviklede materialer. Desuden er alle kursusforløb på FirstClass logget og udskrevet, så at der foreligger skriftlig dokumentation for alle 17 gennemførte fjernkurser. For en nærmere beskrivelse af empirien henvises til Lorentsen (2000).

Produktkvalitet og produkteffekt

Gennem interviewene fremgår tydeligt, at både udviklere, studerende og lærere som udgangspunkt opfatter de udviklede materialer positivt. De opfatter materialerne som værende af høj kvalitet – og helt klart bedre, end de meget løse beskrivelser, der tidligere forelå til fjernundervisningskurser på Aalborg Universitet.

Omkring effekten på fjernkursusforløbene og de fjernstuderendes læring i forbindelse hermed er det klart de fjernstuderende, der er mest begejstrede for de udviklede materialer (guides og studiebøger især). Flere fjernstuderende går så langt som til at mene, at de ikke havde klaret studiet uden de udviklede guides. Guides'ene opleves gennemgående af de fjernstuderende som noget, der giver dem indholdsmæssigt og organisatorisk overblik og studiemæssig struktur og dermed – paradoksalt nok – mulighed for at afvige fra alt det beskrevne, fordi de netop ved, hvad de afviger fra og kan sætte noget andet i stedet på en andet tidspunkt osv. På denne måde vurderes guides'ene af de studerende selv som fremmende for deres mulighed for at påvirke eget studium.

De udviklede studiebøger vurderes også positivt af de fjernstuderende som et egnet redskab for netop fjernstuderende til mere aktivt at tilegne sig et stof, end hvis de skulle have studeret på basis af en traditionel grundbog. Det er imidlertid mere tvivlsomt, om studiebøgerne på trods af indlagte samarbejdsopgaver har virket fremmende for de fjernstuderendes samarbejde i kursussammenhæng. De fjernstuderende udtaler gennemgående, at de netop i kursussammenhæng ønsker at opnå den fulde fleksibilitet studiemæssigt, som opnås via individuelt arbejde med guides og studiebøger – også med det i baghovedet, at nok så megen tid i anden sammenhæng allerede foregår som samarbejde (nemlig projektarbejdet, der på studiet er obligatorisk gruppeorganiseret).

Ser man på antallet af indlæg produceret i de forskellige kursuskonferencer som en ofte anvendt ydre aktivitetsmåling, er det tydeligt, at der er tale om endog meget store udsving fra kursuskonference til kursuskonference. Generelt kan man dog sige, at lærerne – som i traditionel klasserumsundervisning – står for hovedparten af indlæggene. Herudover kan man konstatere en sammenhæng mellem lærerens undervisningsstil og antallet af indlæg fra de studerende. Den lærer, der forstår at kombinere faglig dygtighed med en personlig stil får langt flere indlæg i sin kursuskonference, end læreren, der klager over, hvorfor de studerende ikke siger noget. Imidlertid er det meget interessant, at mens lærerne gennemgående lægger stor vægt på antal indlæg som aktivitetsmåler, så sætter de fjernstuderende ikke selv aktivitet lig antallet af indlæg, de har bidraget med i en kursuskonference. For dem er aktivitet en relation mellem dem og stoffet og ikke mellem dem og læreren eller dem og de andre studerende. Og relationen mellem dem og stoffet er, som de oplever det, mere aktiv via de nye materialer – både guides, der giver dem mulighed for at vælge til og fra, og studiebøger, der lader dem arbejde på egen hånd i en slags simuleret dialog med en mester, nemlig den, der har skrevet studiebogen.

Set fra de studerendes side er de udviklede materialer altså en succes m.h.p. at afhjælpe det ovenfor beskrevne problem 1 (for lidt aktivitet, samarbejde og struktur i fjernkursusforløbene).

Procesvurdering

Både udviklingsprocessen og den nye måde at undervise på – ud fra på forhånd udviklet materiale – opleves meget forskelligt af udviklere og lærere.

Overordnet må man sige, at udviklerne er stolte af, at udviklingsarbejdet lykkes, hvorved de forstår, at der faktisk i løbet af udviklingen bliver produceret de materialer, man havde sat sig for at udvikle, og at materialerne er af god kvalitet. Men de ser også problemer i processen. Et

gennemgående problem, som udviklerne oplever, er, at udvikling er meget mere tidkrævende, end de havde forestillet sig. Den kommer derved til at konkurrere om deres sparsomme tid med andre gøremål, hvilket afføder alt fra stress til ærgrelse over, at potentialet til at gøre tingene endnu bedre er til stede, men ikke udnyttes pga. manglende tid. Et andet problem, som udviklerne beretter, de har oplevet i udviklingsprocessen er, at de ikke har følt sig 'mentalt klædt på' til at indgå i så radikale ændringer, som det gennemførte udviklingsforløb er udtryk for. Konsulenten opsummerer det på den måde, at udviklingsforløbet måske har været 'for rationalistisk' lagt an, dvs. udviklerne har fået de skabeloner og tekniske kompetencer, de skulle have for at udvikle det planlagte, men udviklingsprocessen forblev 'udvendig' for dem, idet der kun i begrænset omfang var tid til via ping-pong-samspil mellem mester (konsulenten) og lærling (de faglige udviklere) at gøre processen til udviklernes egen. Et sidste problem, som konsulenten og lederen helt klart oplevede besværliggjorde udviklingsarbejdet betydeligt, var, at fagudviklernes evne til at reflektere over egen praksis og udnytte det i udviklingsprocessen samt deres evne til at eksplicitere didaktiske og pædagogiske problemstillinger var meget uudviklet. Derfor var alle materialer nødt til at blive færdigskrevet af leder og konsulent, hvilket ikke gjorde processen lettere. På trods af, at resultaterne fra udviklingsprocessen altså vurderes positivt af deltagerne, efterlader selve processen indtrykket af, at mere tid samt en anderledes fokus på dels fagudviklernes personlige involvering i processen dels etableringen af et didaktisk/pædagogisk ping-pong-samspil mellem fagudviklere og konsulent ville kunne have forbedret processens kvalitet for de involverede betydeligt. Én ting er alle dog enige om: uden konsulent ville udviklingsprocessen ikke have været så positiv for de involverede, som den trods alt var, og resultaterne ville også have været dårligere.

Allerede i udviklerinterviewene fremgår, at der er meget delte meninger om, hvordan det at undervise på grundlag af de udviklede materialer, vil virke på lærerne – lige fra, at en udvikler mener, at det vil binde lærerne metodisk, indholdsmæssigt osv., til en anden, der fremfører, at det vil kunne frigøre lærerne fra de basale ting som at checke, at indhold opfylder mål osv., og derved lade dem samle deres energi om at arbejde med de studerende i selve situationen. Samtidig vil efter samme udviklers mening det, at kurserne ligger udviklet til et vist niveau på forhånd, lette lærerens forhold til sit eget kursus på et metaplan (er det nu hensigtsmæssigt sammensat? osv.). Indtrykket af forskellige oplevelser af det udviklede materiales betydning for lærerarbejdet går igen i de foretagne lærerinterviews. Nogle af fjernkursuslærerne har oplevet materialerne som snærende. Andre har opfattet dem som inspirerende. Lærervejledningerne er dog oplevet som informative og gode.

Sammenfatning

Sammenfattende kan man sige om afhjælpningen af problem 1 (for lidt aktivitet, samarbejde og struktur i fjernkursusforløbene) via udvikling af materialer – i en forlænget og forbedret udviklingsfase:

- Bedre udviklede materialer giver større tilfredshed hos de fjernstuderende m.h.p. at kunne præge eget studium og m.h.p. at kunne tilegne sig kursusviden mere aktivt og selvstændigt
- Bedre udviklede materialer giver derimod ikke automatisk – set med fjernundervisernes øjne – samtidig et bedre lærerarbejde. Nogle undervisere føler det snærende at skulle arbejde ud fra materialer udviklet af andre
- Selve udviklingsprocessen kunne – på trods af, at den har resulteret i gode materialer, der påskønnes af nærmest alle studerende og mange af lærerne – forbedres betydeligt via forskellige tiltag

Den samlede konklusion bliver derfor, at den afprøvede opprioritering af udviklingsdimensionen i fjernundervisning ser ud til at være en måde at få et kvalitetsløft i dansk fjernundervisning på – i første omgang især for de fjernstuderende, og at det derfor er værd at

arbejde videre med at forfine udviklingsproces og udviklingsresultater til gavn for alle involverede i dansk fjernundervisning.

4.2 Bedre projektmetode

Kursus- og udviklingsdimensionen var på grund af sit omfang aktionsforskningscasens hovedområde, men det besluttedes inden for aktionsforskningscasen også at gøre noget ved projektmetodedimensionen.

4.2.1 Aktionsforskningscasens handlinger i forhold til projektmetodedimensionen

For at gøre noget systematisk ved det konstaterede problem omkring de fjernstuderendes svage projektmetodekendskab og beherskelse af projektmetode i praksis i fjernprojektforløb gennemførtes i forhold til tidligere to ændringer på UniTysk-fjernuddannelsen:

1. Der udvikledes af konsulenten et systematisk introduktionsforløb til projektmetode for alle nye studerende i begyndelsen af hvert modul af uddannelsen. Til dette forløb udarbejdedes en særskilt 'Projektguide' med introduktion til projektmetode for fjernstuderende generelt og med beskrivelse af det udviklede introduktionsforløb. Introduktionsforløbet er p.t. gennemført tre gange ved starten af hvert modul
2. Projektvejledningen søgtes kvalitetsforbedret ad tre veje:
 - a. De kommende projektvejledere gennemgik et projektmetode/projektvejledningsforløb à la det, de fjernstuderende gennemgår
 - b. Der oprettedes på det fælles konferencesystem en konference, hvor temaet projektvejledning blev taget op til diskussion af lederen og den til lærerprojektforløbet tilknyttede underviser

4.2.2 Evaluering

Når man skal evaluere de foretagne handlingers succes i dette tilfælde må det i første omgang skulle ske ud fra en vurdering af, om de fjernstuderende i UniTysk-forløbet laver metodisk bedre projekter, end man – med sine erfaringer fra andre fjernuddannelser i baghovedet – kunne forvente, og om vejledningen af de UniTysk-fjernstuderende i forbindelse med deres projektarbejde kan karakteriseres som bedre end i tidligere fjernuddannelser anno 1995.

De 8 lærere, som har fungeret som censorer ved de UniTysk-studerendes 7 projekteksamener igennem alle tre moduler, og som alle har lang erfaring med både traditionelle universitetsstuderendes projektskrivning og med fjernstuderendes projektskrivning, er systematisk udspurgt, om hvordan de ser på de UniTysk-studerendes projektrapporter metodisk – Er de metodisk gode? Er de metodisk bedre, end man kunne forvente af fjernstuderende på pågældende trin i studiet sammenlignet med tidligere fjernstuderende? Censorerne svarer nærmest samstemmende, at projekterne fra de UniTysk-studerende gennemgående er metodisk meget svage, og at de ikke kan se en forbedring i forhold til tidligere. De vurderer dermed ikke de gennemførte handlinger til at have haft den ønskede effekt.

De fjernstuderende på UniTysk-uddannelsen er faktisk godt selv klar over, at de har metodiske problemer, hvilket de også – i overensstemmelse med det foregående – bliver gjort opmærksom på ved projekteksamenerne af i hvert fald censor. Når man derfor skal evaluere, om projektvejledningen har fået det ønskede kvalitetsløft via de foretagne handlinger beskrevet ovenfor, er en vigtig måler herfor de fjernstuderendes oplevelse af, om de har kunnet få den metodiske hjælp og støtte, som de havde brug for. Adspurgt svarer næsten alle studerende, at de ikke har følt projektvejledningen tilfredsstillende. Flere har selv henimod slutningen af det tredje modul stadig ikke fundet ud af at benytte en vejleder, men tumler med problemer som: 'Er det ikke snyd at lade en vejleder hjælpe, når projektarbejde skal være selvstændigt arbejde?' De fleste har i deres afsluttende projekt efter 3 års studier stadig svært ved at formulere relevante problemer, finde egnet teori hertil, bruge den valgte teori – frem for blot at referere den – samt opbygge metodisk sammenhængende projekter fra

problemformulering til konklusion – altså basale metodiske problemer. Og vejledningen, de har modtaget undervejs, har åbenbart ikke kunnet afhjælpe disse basale problemer. Man må derfor også omkring projektvejledningen konkludere, at denne ikke har fået det ønskede kvalitetsløft via de foretagne handlinger i aktionsforskningscasen.

Man må derfor om projektmetodedimensionen samlet konstatere, at de tiltag, som aktionsforskningscasen igangsatte (kursusforløb for studerende og lærere samt metadiskussioner om vejledning i det virtuelle lærerværelse under ledelse af kursusholderen og lederen) ikke har haft den positive effekt på de studerende projektmetode og vejledernes vejledning, som de var tiltænkt. Så problem 2 (de fjernstuderendes problemer med projektmetoden) eksisterer altså stadig. Følgelig må der i fremtiden afprøves andre tiltag for at gøre projektmetodedimensionen bedre.

Bygholm & Dirckinck-Holmfeld har også konstateret de fjernstuderendes problemer med projektmetoden og især problemformuleringsfasen. De har derfor – på samme tid som UniTysk – forsøgt at styrke de fjernstuderendes metodekendskab og metodiske færdigheder via udarbejdelse af pilotprojekter inden det 'rigtige' projekt. De vurderer selv fremgangsmåden som en succes (Bygholm & Dirckinck-Holmfeld 1997). Man må dog notere, at deres metodeintroduktion via pilotprojekter beskrives som stadig meget afhængig af tilstedeværelsen af en god mængde weekendseminarer, som skal indgå som supplement til fjernstudieperioderne med conferencesystem. Dette ser efter alt at dømmes ikke ud til at være en realistisk strategi i fremtidens voksenuddannelsessystem. Dertil kommer, at metoden helt klart har sin force i forhold til de fjernstuderendes allerførste projektførløb, hvor den kan afhjælpe stress og usikkerhed af metodisk karakter, mens den må være noget tung at arbejde med i længere studieforløb med mange projektførløb.

Mere realistisk synes det på nuværende tidspunkt derfor at være at forsøge, som Kolmos & Olsen foreslog i 1991, når de fjernstuderende ikke på én gang kan tilegne sig metoden, da at lade metoden tilpasse sig de fjernstuderende og indbygge en metodisk progression i fjernforløbene i stedet for at gå ud fra en fuldstændig tilegnelse af projektmetoden fra første projektførløb. En lignende fremgangsmåde har været brugt på Open University's projektorganiserede forløb. Progressionen kan bestå i en udvikling fra løsning af givne problemer i starten til formulering af egne problemer i slutprojekter, fra bearbejdning af givne data i de første projekter til oparbejdelse af egne data i senere projekter, fra bearbejdning af data med givne metoder i de første projekter til eget begrundet metodevalg i de sidste projekter osv. (Henry 1994).

Etableringen af et metadiskussionsforum omkring projektvejledning i UniTysk's conferencesystem er dog oplevet som meget positiv og givende af de involverede lærere – på trods af, at den store effekt ikke har kunnet spores i de studerendes oplevelser af projektvejledningen. Det ser derfor ud til at være noget, man burde arbejde videre med og her specielt koncentrere sig om at få lærernes metaerkendelser omkring vejledning til også at slå over i deres praksis.

Sammenfattende kan man sige om afhjælpningen af problem 2 (de fjernstuderendes problemer med projektmetoden) via projektmetodekurser og metadiskussioner blandt vejlederne:

- Projektmetodekurser har ikke haft den tilsigtede effekt på hverken de studerendes metodekendskab/-beherskelse eller lærernes vejledning
- Metadiskussioner om projektvejledning i conferencesystemet for hele vejlederteamet samt uddannelsens ledelse og eksperter i projektmetode er af alle opfattet som inspirerende og givtige, men har på den anden side ikke haft gennemslagskraft tydeligt nok i selve vejledningen af de fjernstuderende, som den opleves af disse

Den samlede konklusion må derfor blive, at andre tiltag må på banen for at afhjælpe de fjernstuderendes problemer med projektmetoden, som stadig består. En planlagt systematisk projektmetodisk progression gennem et fjernstudie synes p.t. den mest realistiske vej at gå – evt. kombineret med deciderede projektmetodiske kursuselementer som i UniTysk eller pilotprojektmetoden som i humanistisk informatik og sundhedsinformatik.

5. Casens effekt efterfølgende

Aktionsforskningscasen har foruden et kvalitetsløft inden for selve UniTysk-uddannelsen betydet, at der på Aalborg Universitet er opbygget en bredere kompetence til mere professionel fjernundervisningsudvikling end tidligere. P.t. har f.eks. tre store nye masteruddannelsesprogrammer ladet sig inspirere af både udviklingsproces og udviklingsprodukter fra UniTysk og har igangsat professionel udvikling af fjernuddannelserne forud for deres gennemførelse. Det drejer sig om masteruddannelserne i henholdsvis Teknisk Kommunikation, Læreprocesser og IT, sprog & læring.

Desuden har aktionsforskningscasen inden for UniTysk betydet en større forståelse på hele universitetet for nødvendigheden af, at universitetet må omstilles mere radikalt, når vi taler om fjernuddannelser frem for nærundervisning. Temaet 'IT og fjernundervisning' er derfor optaget som ét af de centrale omstillingstemaer under Aalborg Universitets nye store 5-årige IT Indsats. Valget af aktionsforskningsmetoden i forbindelse med UniTysk frem for mere traditionelle metoder har i den forbindelse betydet, at der har været en ændret praksis at vise frem, og – da den viste sig at tiltrække mange tilfredse fjernstuderende – også at argumentere med i forhold til mere generelle ændringer inden for universitetets samlede fjernundervisningsudbud.

Endelig har de positive erfaringer med UniTysk-casen været en del af motivationen for at starte et bredere aktionsforskningsforum inden for sprog på Aalborg Universitet, som denne publikation er en udløber af.

Litteratur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 2.opl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baskerville, R. & Wood-Harper, A.T. (1996): *A taxonomy of Action Research methods*. Copenhagen.
- Bell, G.H. et al. (Eds) (1994): *Action Research, Special Needs and School Development*. London.
- Bygholm, A. & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997): Pædagogik i det virtuelle læremiljø – metodiske overvejelser. In: Danielsen, Oluf (Ed.): *Læring og multimedier*. Aalborg Universitetsforlag. pp 63-86.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin.
- Crookes, G. (1993): Action Research for Second Language teachers: Going Beyond Teacher Research. In: *Applied Linguistics*. Vol.14. No.2. pp 130-144.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (1990): *Kommunikation på trods og på tværs. Projektpædagogik og datamatkonferencer i fjernundervisning*. Picnic-Nyt Nr.9. Aalborg Universitetscenter.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (1996): Post-Industrialized Distance Learning. In: Olesen, H.S. & Rasmussen, P. (Eds): *Theoretical Issues in Adult Education – Danish Research and Experiences*. Roskilde University Press. pp 121-134.
- Elliott, J. (1987): Teachers as researchers. In: Dunkin, M.J. (Ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon.
- Hald, B. (1987): *Jysk Åbent Universitet 1982-1987*. Jysk Åbent Universitet, Århus.
- Henry, J. (1994): *Teaching Through Projects*. London, Kogan Page.

- Hult, M. & Lennung, S.Aa. (1980): Towards a Definition of Action Research: A Note and Bibliography. In: *Journal of Management Studies*. Vol.17. pp 241-250.
- Illeris, K. (1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag
- Jæger, K. (1997): *Kulturbegriiff, Kulturbeschreibung, Kulturanalyse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Jæger, K. (1998): *Interkulturelle Kommunikation – eine deutsch-dänische Perspektive*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kemmis, S. (1991): Improving Education Through Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (ed.): *Action Research for Change and Development*. Sydney. pp 57-78
- Kemmis, S. & Mc Taggart (Eds) (1988): *The Action Research Planner*. Deakin.
- Kolmos, A. & Olsen J.B. (1991): Projektarbejde i fjernundervisning. In: Christensen, B.B. (Ed.): *Fjernundervisning i åbne uddannelser på AUC – en udviklermappe*. Aalborg Universitet. Kap.7.
- Loretsen, A. (1991): Nærundervisning i fjernundervisning. In: Christensen, B.B. (Ed.): *Fjernundervisning i åbne uddannelser på AUC – en udviklermappe*. Aalborg Universitet. Kap.11.
- Loretsen, A. (1997a): *Deutsche Phonetik als Fernstudium. Ein Studienbuch für das Fernstudium*. Aalborg Universitetsforlag.
- Loretsen, A. (1997b): *Tysk grammatik som fjern- & selvstudium. En studiebog*. Aalborg Universitetsforlag.
- Loretsen, A. (2000): *Fjernundervisning på dansk. Empiriske studier af et 3-årigt dansk IT-støttet fjernstudium i tysk, UniTysk 2000*. (in press)
- McKernan, J. (1994): *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and resources for the Reflective Practitioner*. Kogan Page. (First published 1991, republished 1994)
- McNiff, J. (1988): *Action Research: Principles and Practice*. MacMillan Education.
- Nielsen, K.Aa. (1995) : Eksperimentet som forskningsmetode i sociologien. In: *Dansk sociologi*. Nr. 4. 6.årg. pp 73-92.
- Olsen, J.B. (1992): En undersøgelse af projektarbejde på Psykologi, Åbent Universitet. In: Laursen, E. & Olsen, J.B.: *Projektarbejde i praksis – to undersøgelser. TNP-Serien nr. 19*. Aalborg Universitet.
- Olsen, J.B. (1993): *Kreativ voksenindlæring*. Aalborg Universitetsforlag.
- Quigley, B.A. & Kuhne, G.W. (eds.) (1997): Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice. *New Directions For Adult and Continuing Education*. No.73.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books Inc.
- Sorensen, E.K. (1997): *Learning in Virtual Contexts. Navigation, Interaction and Collaboration*. Aalborg Universitet.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heineman.
- Susman, G. I. & Evered, R.D. (1978): An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. In: *Administrative Science Quarterly*. Vol.23. pp 582-603.

Undervisningstænkning for ungdommen anno 2000

*Erna Iversen er seminarielærer på Skipper Clement Seminariet, Aalborg
Britta Nørgaard er seminarielærer på Skipper Clement Seminariet, Aalborg*

1. Baggrund

I vinteren 1997/98 drøftede vi i forbindelse med arbejdet med andre projekter og med en livlig diskussion internt i lærergruppen på seminariet ofte, at det kunne være spændende at kortlægge de betingelser, som undervisningen fungerede under. Vi oplevede, at der var meget fokus på voksenpædagogikken, både hos os og i den del af forskningen, som vi blev præsenteret for på kurser og temadage. Vi havde en fornemmelse af, at der var en modsætning mellem dette og så de forhold, at dels bliver vi som undervisere ældre, dels er de studerende hos os måske ikke bare "voksne". Vores oplevelser gik fra det mere banale som manglende evne til at reagere på kollektive beskeder, ubehag ved at blive præsenteret for stof, der var for abstrakt, til udtalelser, som kunne tyde på, at virkeligheden undertiden trængte sig rigeligt på: "Jeg vil da gerne gå i skole noget længere" samt gengivelser af forældres forespørgsler til de unge midt i tyverne inden studiestart, om de dog ikke snart skulle i gang med noget rigtigt. Og kunne vi så nøjes med at tænke voksenpædagogik? Samtidig havde vi i undervisningen talrige gange været med til at drøfte den ny ungdom og dens karakteristika. Vi har trukket på en teoretiker som f.eks. den tyske Thomas Ziehe, som bl.a. fremfører, at de unge har behov for både en involvering og en distancering. De kan føle ubehag ved det meget abstrakte, og selv om de unge på visse felter er meget vidende, så kan de være nærmest uvidende på andre. Ziehe beskriver så nogle af de modtræk, der har været gængse i pædagogikken, men som måske ikke er mest hensigtsmæssige, hvis man tænker læring.

I skole- og uddannelsessystemet har vi længe taget udgangspunkt i de studerendes horisont. Vi har i stor udstrækning bestræbt os på at være demokratiske i dagsordenformuleringen, og vi har forsøgt at skabe glidende overgange fra den ene del af et skolesystem til et andet. Alt dette sætter Ziehe spørgsmålstegn ved, idet han mener, vi i dag mere bør ryste og forsøge at skabe decentrering i forhold til de studerende. Undervisningen skal tvinge til en kontinuerlig selvrefleksion, hvilket både er et uomgængeligt krav i et moderne samfund, men også – som det hævdes af Ziehe – måske yderligere nødvendigt i uddannelsen til et erhverv, hvori omsorg er en central del. Ziehe mener her, at det er nødvendigt at kende sit begær af en 2.orden – altså kunne reflektere over sit ønske om at være omsorgsfuld f.eks.: Hvad er det, man får ud af det?

2. Vores personlige, indledende overvejelser

Vores drivkraft som undervisere er i høj grad det *møde*, der finder sted i undervisningen. Og dette *møde* har i høj grad været udgangspunkt for at skrue dette projekt sammen, både hvad angår teori og indsamling af empiri.

I denne forbindelse har vi gennem mange og frugtbare diskussioner afsøgt vort fælles faglige "gods". Vi har drøftet, hvad vi gennem vores tid som undervisere har været optaget af, og vi har i denne indledende fase læst og genlæst en del litteratur. Vores litteraturliste er derfor

omfattende, men vi vil, specielt når vi ud fra vort empiriske materiale kan aflæse nogle fællestræk og tendenser, forsøge at præcisere vores inspirationskilder yderligere, så vi på denne måde udvikler en teoretisk referenceramme til brug for den endelige bearbejdning. Denne artikels litteraturliste udgør derfor et udvalg fra den samlede liste, der var projektets første delresultat.

Her skal blot nævnes, at vi har arbejdet med religionsfilosoffen Martin Buber samt med teoretikere inden for den kritiske teoris traditioner som f.eks. Jürgen Habermas og Thomas Ziehe. I dansk sammenhæng har bl.a. Kirsten Drotner arbejdet med de unge og æstetiske læreprocesser, og Sven Mörch har arbejdet meget med koblingen af socialt arbejde og ungdomskultur. Men også andre teoretikere, som er velkendte i den danske pædagogiske tradition: K.E. Løgstrup, mest som Mogens Pahuus "omsætter" ham, N.F.S. Grundtvig, I.A. Bjørgen m.fl. har inspireret os.

Deltagelse i AktionsForskningsForum på Aalborg Universitet gav os lyst til at se nærmere på begrebet aktionsforskning, hvorfor Laura Motts bog om systemudvikling indgår. Senest har kolleger på Kursusafdelingen inden for sundhedsområdet i Nordjyllands Amt samt på Videncenter for Læreprocesser bidraget med anden litteratur, som inspirerede til, hvordan vi skulle indsamle vores empiri. Hele tiden har afvejningen været at få et håndterbart materiale samtidig med at være åben over for, at vore studerende kunne være med til at sætte dagsordenen som en del af aktionsforskningen.

3. Mødet – en del af vores igangsætteridé

Vi opfatter det personlige møde som det absolut centrale i enhver undervisningssammenhæng, hvilket beror på mange års undervisningserfaring og på vort menneske- og læringssyn generelt. På trods af kendskab til skiftende tiders metodiske og didaktiske overvejelser, til mange forskellige organiseringsformer m.m. oplever vi *stadig*, at *mødet* er det afgørende element i en lære- og dannelsesproces.

Vi er undervejs i flere omgange stødt på gengivelser og anvendelser af den jødiske religionsfilosof, Martin Bubers, centrale værk "Jeg og du". Buber skriver med både lyriske og religiøse træk om det møde, som af og til finder sted, hvor man næsten oplever et tredje væsen tage form, idet man oplever mødet i sin totale umiddelbarhed. Mange har ladet sig inspirere heraf, og vi fornemmer bl.a. en tydelig inspiration hos den danske filosof/teolog K.E. Løgstrup. Mere direkte er Bubers filosofi omtalt i forhold til pædagogik og didaktik, og bl.a. C.E. Rogers og Klafki inddrager "Jeg og du". Derfor har det været ret tankevækkende for os at læse en tysk udgave af "Ich und Du", som er en 2. udgave, og hvor Buber faktisk selv replicerer på den anvendelse af filosofien, som han så omkring sig. Han tager nemlig her 3 forbehold: han mener ikke, dette totalt umiddelbare er realistisk og heller ikke efterstræbelsesværdigt i 3 tilfælde: nemlig præsten i skriftestolen, inden for terapien og inden for undervisningen.

Disse forbehold har dog ikke betydet, at vi ikke mener, at *mødet* er centralt. Vi kender som undervisere sikkert alle den situation, hvor man for alvor oplever, at ordet *bliver* levende, at synergi opstår, og at man oplever, at man får mere end man giver. Samtidig hører vi også studerende fortælle om oplevelser, hvor de virkelig har oplevet at blive løftet, at her var for alvor noget, der kom til at præge dem.

Som undervisere på et seminarium har vi imidlertid ofte stået i modsætningsfyldte situationer, hvor de studerende forventer noget andet af os, end vi vil eller kan præstere. Vi beder dem tage ansvar, vi beder dem tænke abstrakt, vi beder dem selv skabe overblik og synteser, og vi

beder dem involvere sig på mange planer. Læser vi så f.eks. Thomas Ziehes beskrivelser af de unge, så er der mange gode grunde til, at vi kommer ud for modsætningsforhold på den baggrund.

Men modsætningerne rummer mere end det: De forventninger, som de studerende og underviserne hver især kommer med, er udtryk for helt forskellige kulturelle karakteristika, idet vi hver især er socialiseret ind i meget forskellige perioder med hver deres meget forskellige kendetegn. Og den *usamtidighed*, således som vi ser den, er en del af undervisningsøjeblikket, og skulle gerne medtænkes, for at *mødet* bliver konstruktivt i en læreproces.

Det er i undervisningen og i kommunikationen, de forskellige udtryk for denne usamtidighed kommer frem eller manifesterer sig. Diskussionerne og samtalerne kan afsløre de forskellige forventninger og de eventuelle problemer, der er i forbindelse med at opnå en fælles forståelse for læreprocessen.

Vi spurgte derfor os selv, om det måske er et paradoks, at der findes en pædagogik og en undervisningstænkning rettet mod børn og en mod voksne, men ikke tilsvarende rettet mod unge?

Og går vi som undervisere så galt i byen, hvis vi forsøger at anvende voksenpædagogiske metoder i forhold til de unge? Skulle man hellere udvikle en ny undervisningstænkning på baggrund af den viden, vi faktisk kan hente om og fra de unge som en særlig gruppe?

Kunne vi gennem arbejdet med denne gruppe starte udviklingen af en egentlig ungdomsorienteret uddannelsestænkning?

Vi ser nemlig ungdommen i dag som en ganske særlig livsperiode. En periode, der defineres og vurderes ud fra andre målestokke/værdier end andre livsperioder som f.eks. barndom og den voksne tilværelse. Ungdommen må ses som noget i sig selv. Men hvem beskriver den så dybtgående? Og ud fra hvilke målestokke? Det gør de voksne?

I og med at ungdom i dag ikke er sammenfaldende med en biologisk pubertetsperiode, men måske nærmere strækker sig over en periode fra 10-12 års-alderen til 25-30 års-alderen, så har vi fra starten ment, at en sådan tænkning og nyorientering kunne finde et stort interessefelt: fra folkeskolens ældste klasser, over ungdomsuddannelser til de egentlig videregående uddannelser.

Når vi ser vores seminariestuderende som værende en del af denne ungdomsgruppe – i alt fald for størstepartens vedkommende – er det så muligt at få dem til selv at formulere nogle af de eventuelt problemer, som er skitseret i det foregående. Måske selv være med til at formulere alternative måder at slå bro over usamtidigheden og gøre *mødet* i undervisningen så konstruktiv en forudsætning for og del af en læreproces som overhovedet muligt. Netop heri ser vi en del af de træk, der gør vort projekt til et aktionsforskningsprojekt: deltagerne er *selv* med til at formulere problemet.

4. Hvad har vi så konkret gjort?

I forårssemesteret 1999 har vi arbejdet med f.eks. Marin Bubers overvejelser vedrørende *mødet*, med Thomas Ziehes teoretiske arbejde vedrørende de unge, med undersøgelsesmetoder og helt konkrete undersøgelser om bl.a. de nye universitetsstuderende fra Roskilde

Universitetscenter samt udarbejdet en egentlig metodik for indsamling af empiri. I dette arbejde har vi bl.a. hentet inspiration i samarbejdet med Videncenter for Læreprocesser.

Ud over den tilstræbte åbenhed over for de studerendes input til vores dagsorden, så har det selvfølgelig også været vanskeligt at ville indfange elementer som f.eks. *mødet* og *usamtidighed*. Det har ikke været de studerendes læreproces som sådan, vi har villet indkredse, nærmere nogle af de forudsætninger og faktorer, som muliggør, henholdsvis vanskeliggør, læreprocessen. Om det lykkes eller i hvilket omfang, det lykkes, vil foråret 2000 sikkert vise.

Her i efterårssemesteret 1999 arbejder vi konkret med denne baggrundsviden i undervisningen – med en 2-lærer-ordning. Vi laver simultane videooptagelser af henholdsvis undervisere og studerende samtidig med observationer, beder de studerende svare på mere kvantitative spørgeskemaer, og efter hver undervisningsgang udarbejder de en “logbog” bl.a. med overvejelser om deres egen aktivitet. Det samme gør underviseren. Dette arbejde foregår både i forbindelse med klasseundervisning og i forbindelse med vejledning af mindre specialegrupper à 3 personer.

Vi håber så ved en sammenstilling af dette empiriske materiale at kunne se, hvor *mødet* lykkes, eller hvor modsatrettede oplysninger eventuelt tyder på et mindre vellykket *møde*. Vi håber at kunne se eksempler, hvor empirien så at sige “modsiges” sig selv. Ofte er det i forbindelse med en form for brud, at man får en kode til at forstå observationer og optagelser. Måske oplever underviseren ét og noterer dette i sin logbog, mens de studerende nedfælder noget modsat. Videooptagelserne kan så måske be- eller afkræfte dette.

Vi har haft mange overvejelser af etisk art i forbindelse med vort “forskningsdesign”. Hvad ville der ske, hvis enkelte studerende slet ikke ville være med. Vi valgte at lægge vore mål og overvejelser meget grundigt og åbent frem, fordi det jo handler om noget, som angår de studerende, der skulle være “ofre” på både en personlig og en professionel måde:

Én gruppe af studerende er cirka midt i deres studie, og de kendte os begge rimelig godt i forvejen. Her stødte vi ikke på forbehold overhovedet.

En anden gruppe var helt nye studerende, som hverken kendte hinanden eller os. Dem var vi nok mest spændte på. Det er imidlertid en gruppe, som hurtigt har etableret et godt og trygt fællesskab, så heller ikke her stødte vi ind i problemer.

Specialestuderende er lige så forskellige som alle andre studerende, og vi vidste i forvejen ikke, hvem vi skulle være vejledere for. Den gruppe, som blev valgt, var straks med på ideen, men på trods heraf er det ikke bare let at lave videooptagelser, når grupperummenes størrelse næsten i sig selv forbyder, at der er 5 personer på én gang. I løbet af en specialeskrivningsperiode oplever disse studerende op- og nedture m.h.t. energi, faglige og personlige problemstillinger. Vi har indfanget meget forskellige vejledningssituationer med samme gruppe, og vi er meget spændte på at dykke ned i dette efterhånden ganske store materiale.

Indsamling af empirien er bl.a. derfor foregået i en meget afslappet og åben atmosfære. En enkelt studerende har fysisk flyttet sig for ikke at være i fokus af videooptagelserne. De studerende har selv kunnet vælge mellem anonymitet, dog med en for os ukendt kode for at kunne koble de enkelte skemaer og iagttagelser, og navngivne skemaer og logbøger. Umiddelbart har vi oplevet det som udtryk for både tillid, samarbejdsvilje og nysgerrighed, at en meget stor del – vel ca. 2/3 – afleverer med navn.

For de studerende er det ikke altid helt let at føre logbogen. Udtalelser tyder på, at det bl.a. kan hænge sammen med vanskeligheden ved at skelne helt generelle undervisningserfaringer med refleksioner i forhold til den specifikke undervisningsgang.

Vi undersøger altså ikke læreprocessen som sådan, men primært det, vi mener, er en meget væsentlig forudsætning herfor, nemlig *mødet*.

5. Her er vi så – og hvad skal der så ske?

Hverdagen på et seminarium er sikkert lige så fortravlet som så mange andre steder. Netop nu har vi lige afsluttet indsamlingen af empiri, og netop tiden gør, at vi næsten *kun* får den indsamlet. Der vil gå mere end 2 måneder, og vi når ind i år 2000, inden vi får lejlighed til at bearbejde den. Vi skal dernæst formidle vores viden – sikkert gennem artikler i diverse tidsskrifter og eventuelt en egentlig publikation fra Skipper Clement Seminariet.

Et første kig i materialet har vist os, hvor modsatrettede krav og forventninger, man som underviser mødes med, samtidig med at de studerende indbyrdes er fantastisk forskellige. De har dog det til fælles, at de selv er engagerede, føler sig utilpas ved ikke selv at være forberedt, og de gør sig mange overvejelser om deres egen læreproces.

Vi har oplevet det som meget frugtbart at være 2 om et projekt, og det har betydet en inspiration, som rækker langt ud over projektets rammer. Vi kan anvende materialet som pejlemærker i forhold til egen undervisning og vejledning, og dermed indgår projektet i vores egen kvalificeringsproces.

De studerende har været meget imødekommende og positive i forhold til at indgå. Deres bidrag har været med til at kvalificere deres læreproces alene i indsamlingsfasen, idet de i højere grad har reflekteret over egne og andres bidrag til undervisningen og de samspil, vi indgår i. Også de er meget nysgerrige efter eventuelle resultater.

For os som initiativtagere har det været tankevækkende at se, at der siden den første start, hvor emnet også i litteraturen virkede uopdyrket, nu dukker publikationer af forskellig art op, hvor ungdomspædagogik og en ny type af studerende er i fokus. Vi har altså ikke været alene om en oplevelse af, at dette her kunne være spændende at se nøjere på. Om vi vil kunne uddrage elementer til udvikling på metodeplanet, eller om der eventuelt vil være behov for yderligere indsamling af empiri, vil vi først kunne afgøre, når det foreliggende materiale er analyseret og bearbejdet mere dybtgående.

Litteratur

- Andersen, M. M. et al (1999). *Læring – Hvornår, hvordan? En undersøgelse af læringsstil og pædagogik på efteruddannelsen for afdelingssygeplejersker*. Leo-serien nr. 21, AAU.
- Bjørgen, I.A. (1991). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Tapir
- Buber, M. (1961). *Begegnung*. W. Kohlhammer Verlag
- Buber, M. (1994). *Ich und Du*. 12. Auflage. Gerlingen: Verlag Lambert Schneider
- Buber, M. (1997). *Jeg og Du*. Reitzels Forlag. Oversættelse v. Peter Boile Nielsen
- Buber, M. (1966). *Møde med mennesker*. Hasselbalch
- Henriksen, H. (1997). *Samtalens Mulighed, bidrag til en demokratisk didaktik*. Holger Henriksens Forlag, 3 udgave

- Henriksen, H. (1996). *Kulturkampen, bidrag til enhedsskolens historie*. Holger Henriksens Forlag, 1 udgave.
- Herriott, E. Broen over generationskløften. *Samvirke*, februar 1998
- Klafki, W. (1974). Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. I: Martin Buber : *Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk*. Werner Faber et al. München: Ehrenwirth
- Knudsen, A. & Jensen, C.N. (red) (1999). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø & Baltzer
- Kristensen, J. Martin Bubers filosofi for vor tid. I: *Højskolebladet* 24/25 1992
- Kristensen, J. Alt virkeligt liv er møde – Martin Bubers samfundssyn. I: *Dansk udsyn*. nr. 4 1993
- Mjaaland, M. Martin Bubers dialogfilosofi. *Højskolebladet* 29, 1995
- Mott, L. *Systemudvikling*. Handelshøjskolen i København. PH.D. Serie 3.92
- Nejst, C. (red) (1999). *Om voksenundervisning. Grundlaget for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Billesø og Baltzer
- Pahuus, M. (1995). Holdning og spontanitet, pædagogik, menneskesyn og værdier. *Kvan* 1995.
- Simonsen, B. og Ulriksen, L. (1998) *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Roskilde Universitets Forlag
- Suter, A. (1986). *Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C.Rogers. Ein Vergleich* haupt ???
- Tafdrup, P. Mødet med et du. *Information* 1993
- Ziehe, T. & Strubenrauch, H. (1996) *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk revy, 6 oplag
- Ziehe, T. (1985). *Ambivalenser og mangfoldighed, tekster om: ungdom, skole, æstetik, kultur*. Politisk revy.
- Ziehe, T. FOR iscenesatte begivenheder IMOD skolens symbolske tomhed. I: *Psykologi og lærer kvalifikationer*. *Kvan* 1992, nr. 33
- Ziehe, T. (1998). God anderledeshed. I: *Ung og ungdom i 90'erne*. DEL, Konferencerapport

På eventyr i læreprocesser

Nanna Heggelund Christensen er lektor i dansk og musik ved VUC Århus

1. Indledning

Denne artikel beskriver et 3-ugers dansk-forløb i eventyrlæsning med 2 parallelle 2. års HF-hold på VUC Århus. Det pædagogiske forsøg, som beskrives, handler om et differentieret, gruppebaseret arbejdsforløb, og det er affødt af en række tidligere undervisningsforsøg med “Ansvar for egen læring” og det dertil hørende gennemgående metakognitive islæt i undervisningen (Christensen 1997).

De to hold vidste ikke på forhånd, at jeg havde planlagt forløbet som et aktionsforskningsforsøg. Efter evalueringen fortalte jeg dem, at erfaringerne skulle sammenfattes i en skriftlig rapport – støttet af de samme oversigtspapirer, som de selv havde fået, samt – under forudsætning af deres accept – udvalgte repræsentative og selvfølgelig anonyme citater fra evalueringerne. Jeg fik deres uforbeholdne samtykke, afgivet i en let undrende reaktion over, at jeg frivilligt kunne se hen til arbejdet med også “at skulle skrive opgave”.

2. Mål- og Problemformulering

Hvordan får jeg *alle* kursister på et hold til at påtage sig det *selvstændige* tekstanalyse-arbejde, som danskundervisningen bl.a. skal give dem kompetence i? Problemet er ikke, hvordan alle kursister aktiveres, men hvordan alle kursister i en fremskreden fase i danskundervisningens progression på HF (her november på 2. år) formås til *at gøre sig kvalitativt nye erfaringer* med at opbygge helhedsanalyser af tekster, dvs. selv og selvstændigt at finde vejene i en tekstanalyseproces fra “start til slut”.

Formålet med undervisningsforløbets tilrettelæggelse med differentierede opgaveformuleringer, delvist selvvalgt eventyrstof og frit opgavevalg for grupperne var at undersøge, om denne tilrettelæggelse kunne kvalificere kursisternes tekstanalysearbejde henimod en helhedsanalyse og i bedste fald også henimod en integrering af intern og ekstern analyse vel at mærke som resultat af deres eget arbejde. Det nye for mig som underviser var ikke det differentierede gruppearbejde, men det tilsyneladende beskedne mål: at træne kursisterne i at opbygge og selv gå vejen gennem den hele tekstanalyseproces.

Tekstanalysen kræver (som så mange andre fags mere avancerede discipliner) et *kompleks af færdigheder*, som typisk bygges op i en progression af tekstgennemgange af forskelligt tilsnit med fokus på delelementers rolle i teksthelheder. Sådan havde jeg arbejdet på disse to hold det første år på HF: Introduktion af tekster af forskellig sværhedsgrad, fra forskellige perioder og med anvendelse af forskellige analyse-begreber eller “værktøjer” i en bevidst og for kursisterne synliggjort progression. Undervisningsformen var typisk klasseundervisning på grundlag af individuelle oplæg om *dele af* teksterne/tekstanalyserne som f.eks. komposition, synsvinkel- og fortællerforhold, miljø-, person- og relationskarakteristik mm. Oplæggene blev udarbejdet på grundlag dels af begrebs- og eksempel-gennemgange dels af arbejdsopgavespørgsmål

fra mig. Formen blev ofte efter de individuelle eller gruppebaserede oplæg den “kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik”, som Sten Clod Poulsen (1998) beskriver, – trods det at min egentlige ambition snarere var at etablere en “træningspædagogik”, hvori kursisterne kunne få at mærke, at den faglige progression, som min tilrettelæggelse sigtede efter, kunne mærkes/bruges af dem.

Det er klart, at oplægsstrategien er træningspædagogisk for de kursister, der på skift er på banen med deres bud på analyse og fortolkning. Alligevel er hovedindtrykket af sådanne timer med oplæg og videre bearbejdning, at det er i viderebearbejdningen, at forståelseskreddene sker og den tekstanalytiske dybde går op for de mange i en klasse – og ofte under indflydelse af lærerens styring, lærerens i sagens natur dybere analytiske greb i teksten og ikke mindst lærerens rutine i at kunne styre efter synteser på grundlag af det konkrete stof, som de fleste kursister kan finde frem også som følge af den affektive oplevelses- og indlevelsdimension i læsningen/forberedelsen.

Det synes for mig at se at være selve faget (eller snarere dets hovedgenstand: kunstneriske sproglige udtryk) fremmed at underlægge undervisningen i dets tekstanalytiske del den træningspædagogiske undervisningsform, fordi denne form bl.a. handler om at træne nødvendige *enkeltfærdigheder*.

”Jeg synes ofte, det er en smule hårdt at blive præsenteret for en stor mængde selvstændigt arbejde. Dette at bevæge sig ud af klassesammenhængen, som er tryk og sikker, er som at tage ud på en lang rejse.”

Ovenstående citat fra en kursists evaluering udtrykker meget præcist, hvad denne rapports problemformulering kredser om: Problemformuleringen ovenfor handler om på et passende tidspunkt i det toårige forløb at få sat fokus på kravet til (alle) kursisterne om at skulle påtage sig analysearbejdets synteseskabende faser som *deres* projekt for ikke at fastholde en praksis, der implicerer, at dette arbejde i hvert fald for ca. halvdelen af et hold pr. definition udfolder sig i ly af den lærerstyret og almindennende klassesdiskussion, som jeg ikke hermed forklejner, men som duer til nogle andre, vigtige faser og facetter af danskundervisningen. Der er i kravet om periodevis at påtage sig tekstanalyse-arbejdet så at sige fra A til Z ikke kun tale om at ruste kursisterne til de nuværende individualiserede eksamenskrav, men i højere grad at understrege, hvordan tekstanalyse er en praksis, hvor det synteseskabende fortolkningsarbejde er endemålet, men selvfølgelig på det dokumenterbare analysearbejdes grund.

Jeg har hørt mange kursister sige, at det er vanskeligt at læse tekster alene f.eks. derhjemme i et forberedelsesarbejde, – at de går i stå i analysen, ikke ved hvordan de kan sløjfe deres iagttagelser sammen osv. – mens det hele virker “mere selvfølgelig”, når man sidder i klassen og i fællesskab og med mere eller mindre tydelig lærerstyring bygger en mere og mere sammenhængende argumenteret og overordnet forståelse op af de samlede bidrag til diskussionen om teksten. Jeg har endog haft en kursist, der fortalte, hvordan hun bedst kom i gang med en tekstanalyse derhjemme: ved at forestille sig at hun sad i klassen på sin plads, og at vi alle tolkede i fællesskab med de *typer af bidrag*, hun kunne forestille sig, vi hver især ville komme med til netop denne tekst. Denne erfaring hjalp hende til at identificere sine egne faser og forskellige oplevelses- og abstraktionsniveauer i analysearbejdet.

Jeg har valgt eventyrgenre som stofgrundlag i dette aktionsforskningsforsøg af følgende grunde: Eventyrgenre består af mange letgenkendelige formelle byggeklodser, som kan fremanalyses af enhver på et elementært grundlag. Samtidig kan de fortolkes på flere niveauer, og endelig har de eksisteret siden Arilds tid. Derfor er eventyrgenre her i forsøget valgt som en teksttype, der netop kunne egne sig til at opøve arbejde med *helhedsanalyser*:

tekstanalyse, fortolkning, historisk perspektivering og læserfunktion, samt endelig metode-diskussion.

Udfordringen for den svage elev er altså at komme lidt videre end hyggelæsningen og måske dette bare mekanisk at påpege de karakteristiske eventyrgenretræk, som læreren gerne vil have, man skal kende – at øve sig i den overførte betydning, den symbolske tolkning og at forsøge sig med den historiske dimension: at skelne og vide noget om funktionstyper, i dette forløb hovedsageligt trylleeventyr og skæmteeventyr på grundlag af Richter/Merkels skelnen i “Eventyr, fantasi og indlæring.” Men hermed trues den almindelige opfattelse af eventyr som noget “hyggeligt og romantisk” – og som evalueringerne bl.a. vil vise, er denne trussel for den svage og måske umodne kursist nok til, at mange bremser slås i, – ikke mindst hvis man arbejder alene. Ikke desto mindre er det den selv samme trussel, som i forhold til de øvrige kursister bærer kimen til ny indsigt – tolkningsmæssigt såvel som personligt. Det vender jeg tilbage til.

3. Overvejelser vedr. undervisningsmetoden

Jeg har ofte haft held med differentierede gruppeorganiserede forløb i større eller mindre skala. Steen Larsens “ultimate formel” om, at elever/kursister kun lærer noget, når de 1) arbejder 2) engageret 3) med udgangspunkt i deres egen “båndbredde” (jvf. også Vygotskis begreb om “nærmeste udviklingszone”) er mit udgangspunkt for at droppe klasseundervisningen periodevis til fordel for differentieringen og valgfriheden, som for det meste sikrer engagement og relevant båndbredde. Derudover ligger AFEL-tankerne med det gennemgående metakognitive islæt i alle opgavetilrettelæggelserne sammen med overvejelser over en progressiv rytme mellem deduktive og induktive arbejdsgange. Dette vil jeg prøve at udfolde i det følgende.

Som antydnet ovenfor lå der i det undervisningsår, der gik forud for forsøgsfasen med eventyr, en gennemgang af og øvelse i brug af de forskellige analyseværktøjer/-begreber, som typisk hører danskfaget på HF til. Det forenklede og grundlæggende kendskab til tekstanalyse – erfaret gennem *brug* af analysebegreber i individuelle deloplæg og klasseundervisning – var altså klassens fundament, dvs. båndbredden, som Steen Larsen benævner elevens til enhver tid eksisterende niveau. Denne båndbredde udmønter sig i det arbejdsblad, som kursisterne fik uddelt inden analysearbejdet. Her var samlet alle de karakteristiske formelle træk i eventyr i oversigtsform – koblet sammen med de sædvanlige analyseværktøjer, vi havde haft i brug hidtil: komposition og kronologi, fortæller- og synsvinkelbrug, miljø- person- og relations-analyse, sprogbrug, stilistik og billedsprog, genre og læserrelation.

Det kunne ligne et oplæg til et deduktivt arbejdsforløb: læreren har serveret en “eventyrteori”, kursisterne skal anvende den på det konkrete eventyrstof. Der arbejdes fra regel til eksempel, fra teori til praksis. Der er mulighed for struktur og tryghed, fordi oversigten over eventyrtræk for en overfladisk betragtning bare skal “findes”.

Der er ikke desto mindre også træk af induktive metoder i den valgte fremgangsmåde – men på niveauhøjere abstraktionsplaner, og i denne forstand er opgaverne differentierede. Jeg har f.eks. bedt om, at kursisterne selv finder egnet eventyrmateriale, selv vurderer funktions-mønstre i diskussion med Richter/Merkels fantasibegreber (den bekræftende og tilpassede fantasi over for den oprørske og utilpassede). Kursisterne skal her selvstændigt bevæge sig fra eksempel til regel/mønster, – fra praksis til teori/abstraktion, fra repræsentative tekster til historisk periodeforståelse i kraft af, at teksteksemplerne hentes fra folkeeventyr over kunsteventyr til moderne masseproducerede eventyrformer. I beskæftigelsen med en vifte af forskellige *eventyrteksttyper* kan kursisterne dels etablere (konstruere) et nyttigt historisk overblik (også til brug for den senere systematiske “historiske læsning” i danskfaget), dels

etablere (konstruere) indsigt i eventyrenes funktion på de forskellige historiske tidspunkter og aktuelt for dem selv, og endelig påstår jeg, at forløbet, som det er skruet sammen, kan resultere i, at eventyrgenreens indholds- og formmæssige mønstre kan give stof til metakognitiv selvindsigt, bl.a. i forbindelse med de udfordringer, det mere eller mindre gruppeorganiserede arbejde udgør.

Min hypotese var da følgende: Kastede jeg kursisterne ud i tekstanalyserne med de differentierede værktøjer, jeg kunne stable sammen, så måtte jeg dels kunne observere, om de kunne få begyndt, og om de kunne gennemføre analyserne med det forhåndenværende værktøj og den rutine, de havde indtil nu, – dels kunne jeg rette evalueringen ind præcist mod analysearbejdet.

4. Hvordan dokumentere undervisningsforløbet og dets resultater?

Som dokumentation for, hvordan forløbet spændte af, og hvilke resultater der tegner sig af forløbet, har jeg samlet følgende:

- kursisternes skriftlige analyseresultater (fastholdt i stikordsoversigter)
- mine egne timeforberedelses og -efterbehandlingsnotater,
- notater fra Åben-Dør-observationer og fra efterfølgende supervisionssamtaler med kolleger i supervisionsgruppen på VUC Århus,
- min skriftlige respons på kursisternes mundtlige og skriftlige oplæg,
- kursisternes egne svar på evalueringsspørgsmålene og
- resultaterne af den eksterne evaluering, mundtlig eksamen sommer -99.

Nærværende bearbejdning og fortolkning af, hvordan det så gik, bygger på det ovenstående. Jeg citerer i det følgende en del fra kursisternes evalueringer, og har i øvrigt sammenfattet de væsentligste tendenser.

5. Hvordan blev forsøget så praktisk tilrettelagt og gennemført?

Oversigt over eventyr-forløbets kronologi (som den blev udleveret)

- 1) Mind-map om eventyr. Individuel forberedelse. Fælles mind-map på tavlen. (Forforståelse)
- 2) Skrivning af et eventyr med inspiration herudfra. Krav til længde: 1 side.
- 3) Udlevering af Samvirke-artikler om eventyrfortolkning og -funktion. To stk. som lektie. Ej systematisk behandlet på klassen, men åbning af eventyrene som voksenlæsning, kilde til indsigt om udviklings- og helbredelsesforløb. Psykoanalytisk tilgang.
- 4) Eventyrgenre-papirer, gruppeopgaver (se bilag 1), diverse eventyr (til kernestofgrupperne primært) og tidsplan udleveret. Orientering i stoffet. Læsning/skimning. Hvad har hvem lyst til? Der var frit valg.
- 5) Valg af stof/gruppe. Gruppedannelser.
- 6) Gruppearbejder på klassen. Selvstændig styring af processen over 14 dage. Herunder: samtaler med Nanna efter behov. Selvstændige valg af øvrige eventyr, film og yderligere sekundærlitteratursøgning. Kopiering til grupper/holdet.
- 7) Fremlæggelser med støtte i gruppernes stikordsoversigter/gennemskrevne oversigter (kopieret og (efterhånden) udleveret til alle).
- 8) Et folkeeventyr (De tre ravne) – delvist gruppearbejde – og to kunsteventyranalyser (H.C.A: Den lille pige med.... og Den lille Idas ...) i fællesskab. Er vi blevet dygtige til dette her?
- 9) Nannas opsamling/oversigt over flg. pkt. a-d. Derefter fælles diskussion post festum.
 - a) * eventyrstoffets kerne, bredde og dybde.

- b) * *Forløbets* idé: at alt HF-relevant stof blev givet på forhånd, og at I skulle forsøge at brugbare analyseværktøj dvs. øve jer i at analysere og føre en metodediskussion, samt danne jer forestillinger om det store tidsmæssige og litteraturhistoriske rum, som eventyreren spænder over: jvf. eventyret som “*resistent*” genre.
 - c) * *Mind-map*-oversigt udleveret. (se bilag 2)
 - d) * *Processens* idé: at ingen gruppes arbejde kan ses/vurderes isoleret, men at alle gruppers arbejde *tilsammen* giver bredden og dybden – og muligvis også nogen forvirring (?) over mangfoldigheden i måderne, man kan nærme sig eventyr på.
- 10) Den næste stileopgave blev: en skriftlig (individue) eventyranalyse af selvvalgt eventyr. (ikke et af de eventyr, der allerede havde været gennem centrifugen.)
- 11) Evaluering (skriftlig individuel besvarelse af spørgsmål, udformet af mig (NC)).

Kursistens faglige læring var centrum. Jeg har så forsøgt at lette/tilrettelægge denne læring via flg. forskellige parametre: pkt. 5.1-5.8:

5.1 Udgangspunkt i kursisternes (for)forståelse

Udgangspunkt i kursisternes (for)forståelse af/fornemmelser for eventyr. (jvf. Pkt. 1-2 i oversigten over forløbets kronologi): *Mind-map-skrivning, udveksling og diskussion* af, hvad kursisterne syntes var eventyr – og derefter kursisternes *individuelle skrivning af eventyr*. Teksterne blev behandlet i responsgrupper og for ca. halvdelen af kursisternes vedkommende gennemskrevet 2. gang med henblik på forbedring af opbygning/komposition.

Baggrunden for dette udgangspunkt var *at motivere og engagere*.

”I starten syntes jeg, det lød spændende, for jeg elsker eventyr, men interessen blev også vakt via det første mind-map og især det eventyr, vi selv havde skrevet inden. Da blev man helt bidt af at fuldføre fantasien, man sad og levede sig ind i fantasien.”

”Først glædede jeg mig meget til at komme i gang, men da jeg så skulle begynde på min egen analyse, ville jeg gerne have haft, at vi havde analyseret et eventyr fælles på klassen.”

Citaterne viser, at startfasen var god, men for de fleste blev det hurtigt til ramme alvor, da de selv skulle i gang. Behovet for en eksemplarisk analyse som springbræt er tydeligt for de allersvageste elever. De har ikke kunnet kombinere til alle de tidligere gennemførte analyser, men opfattede dette forløb som noget nyt og dermed (?) isoleret, hvad det jo netop ikke var tænkt som. Det har lært mig (endnu en gang), hvor vanskeligt jeg har ved at forudse de allersvagestes faglige problemer, og hvor vigtigt det derfor er for mig at have løbende personlig kontakt med disse kursister.

Kontrasten mellem forforståelsesfasen og den næste fase i arbejdet var for stor, dvs. demotiverende for den svageste del af kursisterne (2-3 stykker på hvert hold). Det betød, at netop de mistede lysten til at arbejde gruppevis. Dette var mest udpræget på det ene hold; her gav jeg mulighed for at arbejde individuelt, og det valgte så netop de svageste. Dermed kom de i en endnu mere udsat position, fordi der så var endnu flere “enheder” for mig at give støtte, og det vil sige mindre tid til hver.

Her følger nogle klip fra evalueringerne, hvor kravet om gruppeorganiserede arbejdsforløb spejles, og hvor der også ses nogle reaktioner på, at jeg åbnede mulighed for at arbejde individuelt, selv om det ikke var noget, jeg anbefalede.

"Jeg havde bestemt ikke lyst til gruppearbejde...En af vigtigste prøvelser inden forløbet overhovedet kom i gang, var tanken om, at det skulle foregå i grupper. Men det viste sig, at det ikke var et problem overhovedet."

"I mange sammenhænge har jeg lært at $2+2=5$, så jeg var ikke i tvivl om, at gruppearbejdet ville blive mest givende for mig. Jeg er måske tilbøjelig til at støtte mig til en gruppe, p.g.a. at førstegangsindtrykket er uoverskuelighed, selv om jeg gang på gang har oplevet, at det kun er en opstartsfølelse."

"Jeg var på det tidspunkt lidt træt af gruppearbejde, derfor valgte jeg at arbejde individuelt, men alligevel begyndte vi tre individualister med beslægtede emner at arbejde sammen af os selv. Jeg er glad for, at du lod os vælge selv."

"Jeg synes, det er synd, at du ikke tvang alle på holdet til at arbejde i grupper om opgaverne. Det ville have givet langt mere til alle, og tidsrammen ville ikke være blevet overskredet med 2 ekstra timer. Til gengæld blev der lidt mere tid til at læse de andres materiale."

5.2 Valgmuligheder og krav om resultatformidling.

Eventyrstoffet og opgaverne var til at vælge og vrage i; og for mange gruppers vedkommende kunne man selv gå til eventyrsamlingerne og finde de eventyr, der skulle være gruppens analysetekstgrundlag. Alle blev orienteret om alles opgaver/arbejdsspørgsmål/tekstgrundlag. Alle var forpligtede til at udarbejde skriftlige stikordsoversigter til alle vedr. deres opgave (se også under resultat-formidling, pkt. 5.4). Baggrunden for dette var stadigvæk *at motivere, engagere, men også selvstændiggøre, disciplinere og ansvarliggøre*. Det lå i tilrettelæggelsen, at arbejdsresultaterne både var den enkeltes ansvar, men også var nødvendige for resten af holdet – ud fra devisen: intet resultat er et resultat, før det er formidlet.

Opgaverne var af forskellig sværheds-/kompleksitetsgrad. (se opgaveformuleringerne i bilag) Det var tydeliggjort, hvilket stof der var obligatorisk læsning/arbejdsområde for alle, og hvilket stof der lå udenom som henholdsvis bredde- og dybdestof. Baggrunden for dette var at gøre det klart, hvilke opgaver der var lette i betydningen "med knap så mange bolde i luften" – og hvilke opgaver der var mere komplicerede, så *motivering, engagement, energi kunne matches af opgaverne*. Jeg understregede, at alle opgavetyper indeholdt kernestoffet: at analysere et eventyr med de analyseredskaber, de havde lært indtil nu – suppleret med de begreber, der derudover er specielle for eventyr-genren. Der blev på flere gruppers foranledning – på det ene danskhold – mulighed for selv at reformulere/kombinere opgavekrav fra de allerede udleverede, så det passede bedre med de stof typer, som grupperne valgte. Det var typisk ønsker om at kombinere eventyr fra alle tre historiske perioder: middelalder, romantik og 1900-tal. Jeg havde oprindeligt kun kombineret to perioder ad gangen.

"Arbejdspapirerne om eventyr-genrer, som vi bl.a. fik udleveret ved starten af forløbet var en stor hjælp i analyseprocessen, fordi de viste meget tydeligt, hvordan man kunne skelne mellem det ydre, episke lag og det indre, symbolske lag – det viste, hvordan grundstrukturen var i eventyr. At noget er uoverskueligt, er for mig alfa og omega, da jeg har en udpræget tendens til at drukne i detaljer – ikke at kunne se skoven for bare træer. Arbejdsredskaberne i oversigtspapirerne skabte en slags "udkigspost", hævet højt over træernes (teksternes) toppe."

"Den største prøve var nok det kaos og den uoverskuelighed, der forefandtes gennem det meste af forløbet".

Af disse evalueringssvar fremgår det, at arbejdspapirerne har fungeret efter hensigten. At manøvrere i kaos, at finde sin vej gennem stoffet er en væsentlig kompetence i forbindelse med tekstanalyse, og når alle på nær tre kom helskindet igennem, må jeg konkludere, at prøvelserne har lært kursisterne noget meget væsentligt. Arbejdspapirernes indhold og systematisering har ramt "båndbredden" hos den allerstørste del af kursisterne. De svageste (læsere) er dog blevet overvældet både af mængden af stof og af mængden af systematiseret viden, som de skulle tage på sig at anvende. Selv den deduktive vej var for vanskelig. Og det kom bag på mig. Jeg vidste faktisk ikke tilstrækkeligt om de svageste kursisters faglige standpunkt. Da dele af materialet oven i købet forelå i (min ellers pæneste) håndskrift, gik det helt galt for disse kursister. Det fremgår af flg. citater:

"Hvis bunken af papir bliver for stor har jeg svært ved at overskue at skulle læse så meget, og jeg går fuldstændig i baglås og får blokader i hovedet, når jeg skal læse håndskrift. Jeg kan ikke få overblikket."

"Jeg har svært ved at koncentrere mig om at læse, og jeg har svært ved at huske p.gr. a. den medicin, jeg skal tage. Derfor er det et stort problem for mig, at vi får udleveret materiale i den mængde."

5.3 Selvstændige arbejdsprocesser

Selvstændige arbejdsprocesser i grupper og/eller individuelt med lærerstøtte efter behov: I den fase af arbejdet, hvor grupperne skulle arbejde selvstændigt (lidt over 14 dage dvs. 10 undervisningstimer + forberedelsestid derhjemme), fungerede jeg i meget forskellige roller, alt efter hvilke behov grupperne havde. Jeg arbejdede i et spektrum, der spændte fra helt elementær læse- og lektielæsningshjælp over diskussionspartnerskab ved fortolkning til litteratursøgningsmaskine, gruppe-"terapeut" og kaffeserveringsdame. Jeg var så vidt muligt til rådighed netop *der, hvor de var* i deres proces. Baggrunden for dette var naturligvis stadigvæk det *motiverende* i forbindelse med formidlingen af dette, at *ethvert fagligt spørgsmål/problem var legitimt* at stille/have.

Kursisterne arbejdede hårdt i denne centrale fase af forsøget, både med stoffet, hinanden og sig selv. I alle grupper var der udpræget arbejdsdisciplin. Holdene havde tidligere på året arbejdet i grupper (bl.a. med reklameanalyse), og de vidste, hvor betydningsfuldt det er med uddelegering af opgaver, fastholdelse af aftaler og diskussioner på skrift mm. M.h.t. uddelegeringen af opgaver opdagede alle grupper, at en tekstanalyse ikke var gjort med det. Men de opdagede også, hvor vidt det bragte dem at arbejde sammen om samlingen af delanalyser. Her skete den egentlige erfaringsdannelse, og her lå forløbets begejstrede del. Det mærkelige for mig var her, at det skete uden min direkte medvirken. Jeg havde fungeret som konsulent i startfasen, svævet over vandene og haft hånd i hanke med, at de enkelte grupper var på rette spor. Herefter tegnede følgende mønster sig:

De dygtigste grupper ville faktisk helst være fri for min indblanding i det indholdsmæssige. De ville gerne vise, at de kunne selv, men til levering og kopiering af interessante artikler kunne jeg fint bruges.

Mellemgrupperne havde en lignende attitude, men med modsat fortegn: de havde overblik nok til at dosere stoffet og "time" forberedelsen af det på en måde, så de ikke blev overanstrengt, så hvis jeg kom med flere forslag til uddybende og mere nuancerende arbejdsopgaver, blev det afvist under henvisning til, at de ikke ville kunne nå det. Her stod jeg i et dilemma mellem at respektere deres evne til realistisk planlægning og samtidig forudse, at de mistede nogle væsentlige pointer.

De bedste af de svageste kursister klarede at arbejde sig gennem kernestoffet på et elementært plan og med hjælp fra arbejdsblade, som blev brugt mekanisk. Men selve dette at prøve en systematisk tekstgennemgang, der indebar en sammenligning mellem to meget forskellige teksttyper (folkeeventyr og kunsteventyr), blev en vigtig erfaring for dem også i forhold til den mundtlige eksamen; de opnåede en fortrolighed med analyseprocessen og med de historiske kendetegn. Dette kom dem til gode ved eksamen, hvor de opnåede middelmålige karakterer (7), bl.a. fordi de kunne kaste sig ud i perspektiveringer på tværs af perioder.

Tre af de svageste magtede ikke at arbejde selvstændigt overhovedet. Her kom denne arbejds-tilrettelæggelse aldeles til kort. For selv om jeg mundtligt kom med helt elementære forslag til, hvordan der kunne gås frem, kunne en sådan besked end ikke omsættes i handling. Primært på grund af læsevanskeligheder. Og da det først gik skævt, var det mig ikke muligt at gøre forløbet konstruktivt. Først lidt senere tog vi det mest forliste eventyr af H.C. Andersen op i klasesammenhængen, – den pågældende kursist (og jeg selv måske) fik oprejsning ved at lave et oplæg til den fælles analyse – på grundlag af detaljerede arbejdsopgaver, der side for side fulgte selve eventyrets egen opbygning.

"Det gik dårligt lige fra starten. Jeg har nok også haft brug for en, der kunne have sparket mig i røven og holdt mig til ilden."

"Det var hårdt, at jeg skulle arbejde selvstændigt, altså at jeg selv skulle gå hjem og søge materiale og svare på forskellige spørgsmål, og at jeg var forpligtet på det over for de andre i gruppen."

"Det lykkedes mig at overvinde min vanvittige rastløshed og NÆRLÆSE det, endda flere gange. Da den hurdle var overstået, kunne jeg virkelig bruge indholdet som et skelet til besvarelsen af spørgsmålene. Jeg holdt mig slavisk til teksten, og det var faktisk en fornøjelse at gøre det. Det var også en øvelse i at "fatte mig i korthed"."

** "Det var vigtigt for mig, at gruppen var sammensat af personer, jeg troede mig på niveau med...Jeg ville føle, at JEG præsterede noget, og at jeg fik brugt mig selv, så langt jeg rækker. En stor prøvelse for mig var det at "rive" Snehvide-eventyret i stykker på den måde, som vi gjorde."*

** "Jeg havde et behov for bevidst at prøve at vinkle analyserne IKKE ud fra det, jeg finder sjovest, men at forudbestemme de briller, jeg vil læse med. Dette behov fik jeg i nogen grad afprøvet, og jeg er i store træk meget glad for projektet og dets udfald."*

**" Det var netop, fordi jeg fandt den materialistiske tilgang så uappetitlig, at jeg besluttede mig for at vælge den gruppe, hvor også denne tilgang skulle behandles. Pludselig fik jeg øje på, hvordan de to perspektiver, den materialistiske og den psykoanalytiske ikke udelukkede, men kompletterede hinanden...Det var utroligt spændende helt frivilligt at udvide min horisont ved at bringe en anden hidtil afvist dimension ind i min måde at betragte ikke bare eventyr, men også verden på."*

"Vi havde delt opgaven for meget op, så vi hver især sad med vores lille område. Overblikket og systematikken kom til at mangle, selv om vi troede, det var smart at fordele arbejdet. Det er frustrerende, at alle trådene i vores oplæg ikke blev samlet."

”Min egen læreproces gik ad Helvede til. Har svært ved at koncentrere mig, – keder mig også.

Det var for meget med alt det psykologiske og alle de forskellige tolkninger – det er meget hysterisk at gøre så meget ud af det.. Alligevel havde jeg ikke noget imod at fremlægge mit materiale. Det var interessant at høre, hvad de andre var kommet frem til med deres eventyr.”

Denne række citater fortæller, at projektet er lykkedes over al forventning for rigtig mange af begge holds kursister. Citaterne lyser af bevidsthed (metakognition) om, hvor meget hårdt arbejde det kræver at lave gennemarbejdede tekstanalyser. Jeg synes også, at de viser, hvordan flere kursister har opfattet gruppearbejdet også som individuelle udfordringer (se de med * markerede citater!). Her høster de tydeligvis af tidligere erfaringer med manglende gruppedisciplin og af forskellige samarbejdsøvelser, som vi har haft på holdet. At kunne opleve gruppearbejdet som synergiskabende i kraft af netop de forskellige kvalificerede (velforberedte) individuelle bidrag mener jeg, at de fleste grupper blev i stand til. Og de, der ikke nåede så langt, så, at det kunne lade sig gøre for de andre og var bevidst om mangelen hos dem selv (se de med # markerede citater!). Arten af vanskeligheder, som nogle af disse citater vidner om, er højt kvalificerede i forhold til de helt elementære læsevanskeligheder, som de ovenfor omtalte svage kursisters projekt strandede på.

5.4 Formidling af resultater

Alle kendte på forhånd kravet om strukturerede arbejdsresultater formidlet både mundtligt (alle på podiet en halv time pr. gruppe) og skriftligt (som stikordsoversigt (kopieret til alle) der støtter den mundtlige formidling). Baggrunden for at stille disse krav var at træne dels en *målrettethed*, som undertiden i den almindelige klasseundervisning er temmelig fraværende, – dels *formidlingsevne* og *formidlingsansvar*.

Alle på nær tre (enkeltpersoner i individuelle forløb) nåede frem til en acceptabel fremlæggelse af kerneområdet i opgaven, dvs. det stof, som alle på holdet havde vital interesse i. Men kun få grupper kunne se ud over deres egen næsetip og kapere de andre gruppers arbejdsresultater lige oven i hinanden. Heri ligger en alvorlig kritik af min tidsplan. Tidsplanen var for stram eller stofmængden for stor? Eller: Er det overhovedet nødvendigt at kræve alt stof fremlagt i fællesskabet? Dette sidste er jeg kommet alvorligt i tvivl om.

De følgende citater giver igen et indblik i de stærkere kursisters kvalificerende kvaler: Det analysearbejde, kursisterne har været ansvarlige for selv at udføre og fastholde, er lykkedes, men det har som sagt fyldt så meget i landskabet, at langt de fleste ikke også kunne kapere de andre gruppers materiale.

Under de mundtlige fremlæggelser lærte kursisterne således mere om struktureringsmåder end om de finere nuancer især i kunsteventyranalyserne. Ikke desto mindre opstod der flere kvalificerede diskussioner efter oplæggene. Disse diskussioner bevægede sig på de tre niveauer, jeg havde lagt op til i arbejdspapirerne: tekstanalysen, metoderne (groft sagt den psykoanalytiske og den materialistiske), og de historiske perspektiver mellem de tre hovedperioder.

Ved de kendte folkeeventyr var motivationen høj i forhold til diskussionsdeltagelsen. Man kunne være med uden at have læst! Enkelte reagerede stadig kraftigt på ”ødelæggelsen” af deres barndoms eventyr, og mange syntes, at det var fantastisk spændende at få eventyrstrukturen blotlagt i diverse spændingsfilm(klip) og selvfølgelig i Disneys børnefilm-samlingsbåndproduktioner her fra 90'erne. Det store vendepunkt for de skrappeste var at få histori-

seret metoderne, at indse at Gilbert og Gubars feministiske eventyranalyse kommer i slutningen af 70'erne og at finde ud af, at fortolkningen/brugen af eventyrenes fantasidimension afhænger af lærsituation og -indsigt bl.a. i de materielle vilkår, eventyrene er opstået i.

Der var Åben-Dør-observation på 2 af disse fremlæggelsestimer. Essensen af den udenforståendes observation var: mængden af materialer var uoverskuelig for ca. en tredjedel af kursisterne – m.a.o. de var uforberedte, havde ikke fået papirerne gangen forinden. Oplæggene var velforberedte, men tydeligvis ujævne. Ved de svagere kursisters fremlæggelse var der tendens til uro, småsnak – der blev ikke noteret før i oplæggenes slutfaser, hvor der kom systematiserede overblik, der kunne bruges. Ved de dygtige gruppers fremlæggelser var der derimod koncentreret stemning, og det var her, de mere omfattende diskussioner (jvf. ovenfor) opstod. Min egen rolle blev karakteriseret ved, at jeg var så optaget af fremlæggelserne, at resten af klassen fik lov at styre sig selv – med den konsekvens, at ca. en tredjedel kun var delvist opmærksomme.

Dette bestyrker mig i mine tvivl om nytten af disse fremlæggelsesrunder efter differentieret gruppearbejde. Fremlæggelserne styrker igen kun de stærkeste kursister.

Herefter følger en række citater fra evalueringerne om denne fase:

”Materialet fra gruppernes fremlæggelse har også været ok, specielt har jeg haft glæde af gruppe 1's arbejde, fordi det var så dejligt at få forklaret forskellen og dynamikken mellem den materialistiske og den psykoanalytiske tilgang

”Jeg har en følelse af at være gået glip af alt det, de andre grupper har arbejdet med. Der mangler noget, selv om jeg gennem fremlæggelserne fik god indsigt i de andres resultater.”

”Fremlægningen er ikke min kop te, men det skal jo øves, da man sidder alene til eksamen f.eks.

Men jeg kom derop, og det gik nu fint, og det var også dejligt, at jeg fik part i dette. Jeg har svært ved at sælge mig selv og et produkt. Men det er noget med, at jeg ikke er sikker på mig selv, og at alt skal være det bedste. Jeg er bange for at fejle og blive til grin.”

5.5 Skriftlig respons

Jeg udarbejdede en udførlig skriftlig respons på alle gruppernes skriftlige materiale og dets sammenhæng til de mundtlige oplæg. Endvidere vurderede jeg deres (gruppe)arbejdsproces i forhold til grundighed, systematik, samarbejde. Alle responser blev kopieret til alle, således at de faglige forbehold (og udbedringer fra min side) kunne indtænkes i deres eventuelle efterbehandling om ikke før så til eksamensforberedelserne.

5.6 Opfølgning

Vi landede forløbet med at analysere et folkeeventyr og to kunsteventyr i fællesskab som fælles gruppearbejde + klasseundervisning (4 timer i alt). Endelig blev det næste stileemne en skriftlig eventyrfortolkning. Timerne skulle fungere som en *Status-oplevelse*: kan vi mærke, at vi har lært noget af det foregående? Endvidere skulle timerne fungere som *link til næste fase* i den overordnede plan: historisk læsning eller “de lange linjer” i den danske litteraturhistorie.

Af evalueringerne fremgår det, at alle, der gennemførte projektet, med held fik sat fokus på deres personlige tilgang til dette at gennemarbejde en tekst.

"Jeg synes ikke, at jeg kan huske, at jeg før dette forløb selv har gået så dybt ind i nogen tekster. Og vi har i gruppen været som een stor tankemasse, der har afprøvet, om analyseidéerne kunne holde til at indgå i og blive til en samlet tolkning. Og vi er kommet meget, meget længere, end hvis jeg havde siddet alene med mine tanker."

"I starten vidste jeg intet om eventyr (i hvert fald ikke hvad jeg ved af), men undervejs lærte jeg ikke bare om eventyr, men også om mig selv."

"Hvis jeg ikke har arbejdet nogenlunde længe med at smage på teksterne, vi skulle analysere, syntes jeg ikke, jeg kunne bidrage ordentligt med rigtig opklarende spørgsmål. Derfor følte jeg mig ofte sådan "upoetisk" til mode. Kan man blive en analysemaskine?"

"Jeg opdagede, at jeg fortolkede på et plan eller et niveau, som jeg ikke troede, jeg evnede."

"Efter dette forløb kan jeg mærke, at jeg har lettere ved at lade mine meninger komme til udtryk i klasse-undervisningen. Det gode dansk-rum fortjener også min stemme, fordi jeg får så meget fra de andre, og fordi jeg har fundet ud af, at jeg egentlig også er forpligtet til at give min vinkel."

"Jeg syntes, at jeg allerede inden dette forløb følte mig rimeligt godt klædt på til at gå i gang med at analysere. Men samtidig med at vi analyserede eventyrene, lærte jeg noget langt ud over det. Jeg kan nemlig godt lide at kunne noget historie bag eventyrene og de forskellige eventyrtyper. I fremtiden foretrækker jeg mere gruppearbejde og flere individuelle udfordringer."

*"Jeg har altid været fascineret af eventyr, da det kunne få det barnlige og romantiske frem i mig – bemærk **kunne**."*

Dette sidste citat fortæller overordnet alt om den blandede oplevelse, forløbet var for mange: de har næsten alle skullet revidere deres opfattelse af, hvad eventyr og eventyranalyse kunne gå ud på. De allerfleste på begge hold fik skærpet deres appetit på den litteraturhistoriske dimension, og det lagde en god grund for det sidste halve års historiske læsning, at vi hele tiden havde pejlemærker i middelalder, romantik og moderne tid.

5.7 Opsamling

Herefter en opsamlingstime med udlevering af den store *mindmap-oversigt* (se bilag). Gennemgang af forløbets faglige idé og af processens idé med udblik dels til den danskopgave, de hver især havde udarbejdet på 1. år med overskriften "at lære at lære", og dels til præsentation af evalueringsspørgsmålene. I denne fase af forløbet var kursisterne udmattede og bare glade over, at de ikke skulle styre noget som helst selv! De var dog meget begejstrede over mind-map-oversigten. Vi snakkede igennem, på hvilke grene hver enkelt gruppe havde klatret rundt, og mange syntes, at "det hele" faldt bedre på plads. De var enige om, at de havde lært en masse af at blive tvunget til selv at analysere, og jeg skyndte mig at nævne eksamen (!) og at fortælle, at det fra nu af gjaldt om at træne til eksamen.

”Jeg synes, at der har været rigtig meget stof, men jeg synes, at Eventyr-mind-map’en fik sat skub i overblikket. Og det var sjovt at sammenligne den første, vi lavede på klassen, og den sidste du kom med.”

5.8 Evaluering

På nær tre kursister, som arbejdede individuelt med mindre eller intet held, fremgår det af de skriftlige evalueringer, at hovedmålet med forsøget for de to holds kursister må siges at være nået. Et sekundært symptom er også, at alle på nær de omtalte tre har fulgt forløbet til dørs ved at skrive udførlige og meget nuancerede svar på evalueringsspørgsmålene. Jeg synes, at den måde, hvorpå kursisterne er i stand til at reflektere over deres læreproces, vidner om, at de er klare over, hvad der rimeligvis kræves af dem, men også at de er langt på vej i refleksioner over deres egne krav til egen indsats og egne krav til de andre gruppemedlemmer. Her tror jeg, at den konsekvent metakognitivt indgribende undervisning, som jeg på disse to hold har bestræbt mig på fra undervisningens begyndelse, og som kulminerede i deres danskopgave-skrivning om “At lære at lære”, bærer frugt i et forløb som dette.

Endelig skal jeg tilføje, at fire kursister på disse to hold til den mundtlige eksamen trak eventyrsspørgsmål og klarede det til 10 i snit. Yderligere fem kursister inddrog eventyrrelateret stof i deres eksaminationer, og det bidrog i alle tilfælde til to cifrede karakterer – til flere kursister, som i mit hoved og i egen forståelse havde ligget på højst 9. Det, der gjorde udslaget, var en personlig sikkerhed og følelse af at være på “hjemmebane” og med masser af stof at øse af, når kursisterne kunne manøvrere sig ind på det eventyrrelaterede stof. Som tidligere nævnt lykkedes det to af de svageste at opnå en middelhøj karakter, fordi de imod alle odds var i stand til at kaste sig ud i historiske perspektiveringer, som de så at sige havde opskriften på fra dette forløb.

Alt i alt synes jeg at have vist, at et sådant forløb, der forsøger at skabe sammenhænge på kryds og tværs af historien, af metoder, af teksttyper og af de personlige erfaringer, bliver ikke bare eksamensrelevant/-egnet, men også personligt relevant.

6. Afslutning

Forsøget har for mig selv været et eksempel på, hvordan en reflekteret praksis kan afstikke genveje til ny praksis. Refleksioner kan meget let forblive i hovedet på en lærer, mens undervisningsvanerne gror mere og mere ind. Et godt eksempel på en indgroet vane i dette forløb er fremlæggelsesrunden. Nu ved jeg, at der skal ske noget mere kvalificeret end den i det næste differentierede forløb. Men mit hovederinde lykkedes. Omkostningen for mig selv: på det nærmeste at blive udelukket fra de dygtige grupper, fordi de så gerne ville (og kunne) selv, må jeg tåle. Og jeg må finde mere effektive veje til at kortlægge og imødekomme de svagestes faglige behov.

Med deltagelsen i AktionsForskningsForums arrangementer fik jeg inspiration og den fornødne støtte til at afprøve denne form for forsøg. Tak for hjælpen! Forløbet og forsøget her har bekræftet mig i, hvor sjovt, spændende og vigtigt det i et større perspektiv er for skolernes og lærernes udviklingspotentialer med lignende aktionsforskningsfora – på VUC-Århus vil jeg i hvert fald gerne formidle erfaringerne, som allerede går fint i spænd med det arbejde, der foregår i kollegiale netværk som f.eks. faggrupper, lærerteam, pædagogiske studiekredse og Åben-Dør-grupperne.

Litteratur

- Albæk, K. (1995) I dialog med fremtiden – eller nærmeste udviklingszone. I: *Læreprocesser i 90'erne – ansvar for egen læring?* Iversen, K.S. og Svejgaard, K. (red.) SEL
- Brusling C. & Strömqvist, G. (red) (1996). *Refleksion och praktik i läraryrket*, Studentlitteratur, Lund
- Christensen, N. H. (1997). *Rapportering til undervisningsministeriet om forsøg med Ansvar for egen læring.* (Upubl.).
- Clod Poulsen, S. (1998): *De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament.* MetaConsult
- Crookes, G. (1997): *Action Research for Second Language Teachers – Going beyond Teachers Research.* Acres.html at www.III.hawaii.edu
- Larsen, S. (1998). *Den ultimative formel – for effektive læreprocesser.* Steen Larsens forlag. Hellerup
- Richter, D. og Merkel, J. (1978). *Eventyr, fantasi og social indlæring.* (Oversat af Ruth Mulvad) GMT, Kongerslev.

BILAG 1

Eventyr-forløbets formål og valgfrie, differentierede **opgaver**:

Formål:

- * at øve sig i analyse og fortolkning
- * at lære eventyrgenre at kende som folkeeventyr, kunsteventyr og moderne massemedie-eventyr
- * at lære genrens funktioner at kende
- * at belyse disse tre formål fra forskellige synsvinkler repræsenteret i forskellige teksttyper: primær-tekster, dvs. eventyr, tegneserie, evt. film, digt – derudover: sagprosa, stikords-oversigt, arbejdsopgavesæt

Gruppeopgaver:

Gruppe 1:

Tekster:

Sødgrøden (trylleeventyr) og Uglspil-historie (skæmteeventyr) af Richter/Merkel: "Eventyr, fantasi og social indlæring" s.39-49 (sagprosa med nødvendigt analyseværktøj: to fantasibegreber)

Opgaver:

- a) Definer forskelle og ligheder mellem trylleeventyr og skæmteeventyr.
- b) Analyser de to eventyr – brug også gerne hjælpepapiret "Opsamling på eventyrgenre" (vedlagt)
- c) Find moderne eksempler på trylleeventyr og skæmteeventyr – eller tekster/film/teater ... med elementer af de særlige genretræk fra de to typer eventyr. Argumentér!

Gruppe 2:

Tekster:

"Opsamling på eventyrgenre" (nc), "Samvirke-artikel-serien", Et selvvalgt folkeeventyr og et selvvalgt kunsteventyr.

Opgaver:

- a) Analysér de to eventyr og brug så meget som muligt af opsamlingspapirets værktøjer.
- b) Indkreds og opstil forskelle og ligheder mellem de to eventyr – anskuet som folkeeventyr og som kunsteventyr.
- c) Vurder eventyrenes funktion i vores egen tid – med hjælp fra synspunkterne i Samvirke-artikel-serien.

Gruppe 3:

Tekster:

Eventyret om Snehvide, Rune T. Kidde: Snifhvide (tegneserie), Per Hultberg: 465 fra Requiem (om Snehvide), "Opsamling på eventyrgenre"

Opgaver:

- a) Analyser og fortolk de to eventyrtekster
- b) Sammenlign: Find ligheder og forskelle!
- c) Karakteriser tegneseriens sprog, billeder – herunder beskæring, synsvinkler, perspektiv mm (find det gamle billedanalyseværktøjspapir!). Hvad opnås i tegneseriens særlige sprog?
- d) Inddrag Hultbergs tekst og Walt Disneys "Snehvide" i det omfang I selv har lyst, men mindst en central scene fra filmen skal behandles. Sammenlign med folkeeventyret: tilføjelser, udeladelser, mm.
- e) Vurder "Snehvide-figurens" funktion i dag.

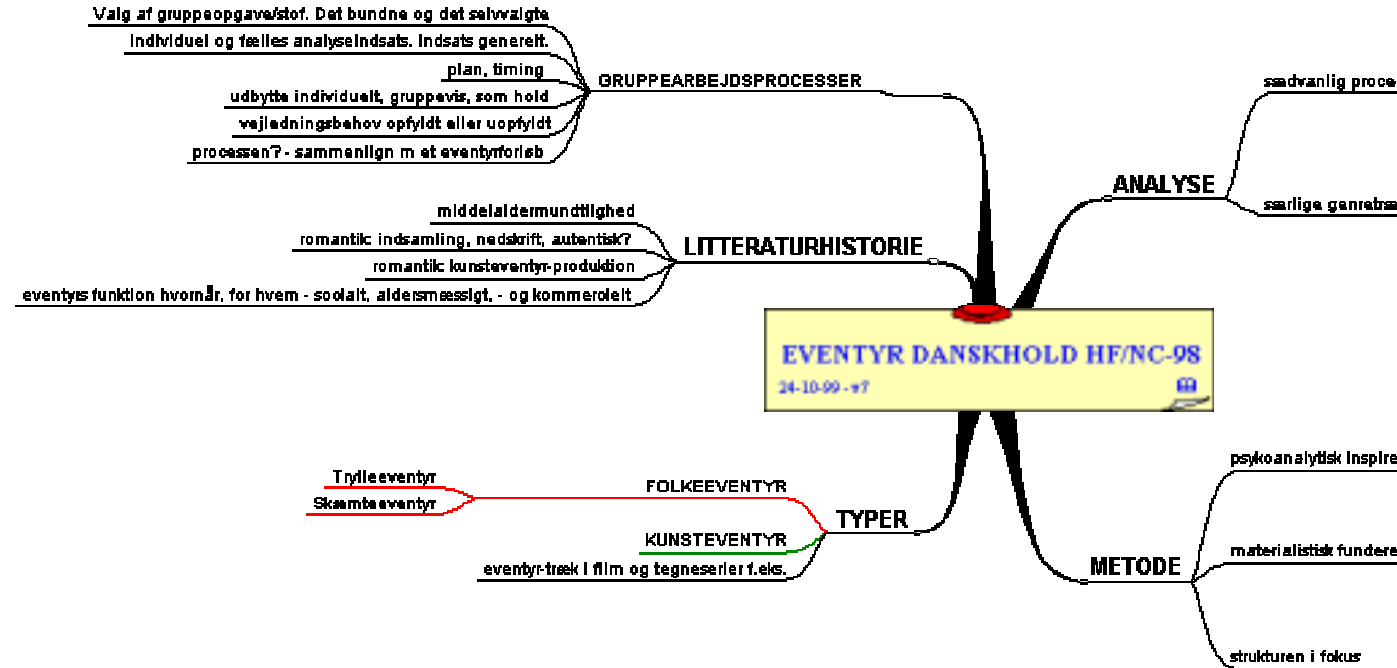
Gruppe 4:

Tekster:

Eventyret om Snehvide + “Opsamling om eventyr-genren” + JK: Snehvide (digt) + Gilbert/Gubar: Dronningen og spejlet (analyse af Snehvide)

Opgaver:

- a) Analyser og fortolk de to Snehvidetekster.
- b) Redegør for hovedpunkterne/-pointerne i G/G's artikel. Brug evt. vedlagte arbejds-spørgsmål.
- c) Hvordan korresponderer jeres svar på opgave a) og b)? Kan de samarbejdes?
- d) Hvad lærer I af at arbejde med en “færdig” eventyr-analyse?
- e) Inddrag frit stof fra det øvrige tekstmateriale.



BILAG 2

Aktionsforskning som efteruddannelse

Annie Aarup Jensen er adjunkt ved Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet

1. Kort om aktionsforskning

Forskning er traditionelt betragtet som en aktivitet, der foretages af andre end de personer, der i første række skal anvende eller nyde godt af resultaterne af forskningsaktiviteten. Ofte er der netop tale om udefrakommende fagpersoner, der fra en mere eller mindre distanceret position betragter / observerer, undersøger, analyserer og evaluerer en praksis eller måske rettere et praksisudsnit, hvor andre end forskerne er ansvarlige for det pågældende forløbs planlægning, udvikling og afholdelse. Der er med andre ord traditionelt en bestemt og afgrænset arbejdsdeling mellem forskeren og – i det konkrete tilfælde med forskning i undervisning – underviseren. Aktionsforskning er en metode, der forsøger at håndtere den situation, hvor forskeren er en vigtig del af den praksis, der forskes i, og hvor målet er at udvikle den pågældende praksis som følge af forskningsresultaterne. Når undervisere ønsker at kvalificere deres udvikling af egen undervisningspraksis, kan aktionsforskning således være et bud på en metode dertil (se også Lorentsen, denne publikation, for en bredere introduktion til aktionsforskning som metode til uddannelsesudvikling).

Ud fra et aktionsforskningssynspunkt kan én måde at udlede forskellene mellem forskningstilgange på være at skelne mellem første-, anden- og tredjepersons forskning (Altrichter et al 1991). Anden- og tredjepersonsforskning er den konstruktion, hvor forskeren reelt (trods eksempelvis deltagerobservation el.lign.) står uden for den udforskede praksis og derfor typisk i sin afrapportering vil benytte sig af anden- og tredjeperson ('du', 'I', 'han/hun/den', 'dem') om deltagerne i praksis, som altså primært behandles som objekter i resultatbearbejdningen. Førstepersonsforskning findes i aktionsforskningen, da deltagerperspektivet er en vigtig præmis, for at der kan tales om aktionsforskning. Afrapporteringer af aktionsforskningsforløb vil således indeholde førsteperson ('jeg', 'vi'), som et udtryk for, at det er deltagerne, der leverer data og selv deltager i fortolkningen af disse. I førstepersonsforskning behandles praksisdeltagerne i bearbejdningen ifølge Altrichter et al både som objekter og subjekter. Forskeren er både objektiv og subjektiv i sin kritiske refleksion, der som et vigtigt element også må indebære kritisk selvrefleksion.

En sådan skelnen på basis af fremstillingsformer kan give et udmærket fingerpeg om relationen mellem forskeren og den udforskede praksis, men er i sig selv næppe tilstrækkelig til at foretage en karakteristik af, om der er tale om aktionsforskning. Da aktionsforskning også er en metode, der hviler på et ideologisk grundlag, kan det være på sin plads kort at opridse nogle af de elementer, der indgår som en forudsætning herfor, vel vidende at en egentlig, entydig definition heraf kan være vanskelig at foretage.

Der er ifølge Altrichter et al tale om aktionsforskning, hvis situationen er således at: Mennesker reflekterer og forbedrer (eller udvikler) deres *eget* arbejde og deres *egen* situation gennem en tæt sammenkædning af deres refleksion og handling

og ved også at gøre deres oplevelse/erfaring offentlig, ikke blot til andre deltagere, men også til andre personer, der er interesseret i og optaget af arbejdet og situationen, dvs. deres (offentlige) teorier og arbejdspraksis.

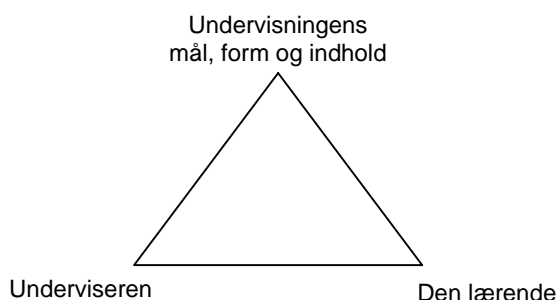
Og hvis situationen i stigende grad medfører:

- data-indsamling foretaget af deltagerne selv (eller med andres hjælp) i relation til deres egne spørgsmål
 - deltagelse (i problemformulering og i besvarelse af spørgsmål) i beslutningstagning
 - magtdeling og relativ ophævelse af hierarkiske måder at arbejde på, frem mod industrielt demokrati
 - samarbejde mellem medlemmer af gruppen som et 'kritisk samfund'
 - selvrefleksion, selvevaluering og selvstyre udført af selvstændige og ansvarlige personer og grupper
 - at der læres i en fremadskridende (og offentlig) proces gennem handling og ved at begå fejl i en 'selvreflekterende spiral' bestående af planlægning, handling, observation, refleksion, ny planlægning etc.
 - refleksion, der støtter tanken om den 'selv-reflekterende praktiker'.
- (Altrichter et al, p. 8, min oversættelse)

Når man på denne baggrund betragter de rapporterede forsøg i denne publikation, bliver det tydeligt, at det forhold, at en undervisningspraksis består af flere aktørgrupper, betyder, at deltagerperspektivet kan fortolkes forskelligt. Den reflekterende praktiker er i de rapporterede tilfælde primært underviseren, men, som det også ses i flere tilfælde, i samarbejde med elever eller studerende. Praksis kan altså anskues som et praksisfællesskab af undervisere alene eller et praksisfællesskab, hvor undervisere og elever/studerende arbejder sammen om det fælles projekt: undervisningen eller det at fremme læreprocesser.

2. Underviseren som aktionsforsker

Underviseren som aktionsforsker befinder sig i en kompleks situation, idet han/hun må vende sit blik mod og forskningsmæssigt forholde sig til alle tre hovedelementer i undervisningen og samspillet mellem disse:



Dette er naturligvis en forenklet model af de faktorer, der spiller ind på undervisningssituationen. En mere udførlig model, der illustrerer den komplekse sammenhæng af didaktiske relationer i undervisning ses eksempelvis i Algreen-Ussing et al (1999).

Det betyder, at underviseren som forsker må tilføje en ikke uvæsentlig dimension til forskningsarbejdet, nemlig at have fokus på egen rolle, handlinger, samspil m.m. og at være i stand til og parat til at reflektere over dette. Altså netop den dimension af kritisk selvrefleksion, der indgår som en væsentlig bestanddel af aktionsforskning. Dette, at forskeren skal være opmærksom på sin egen rolle i og påvirkning af genstandsfeltet, er ikke i sig selv en ny og

ukendt dimension inden for forskning. Antropologer og etnografer har eksempelvis i mange år arbejdet metodisk med netop disse problemstillinger (eks. Hastrup & Ramløv 1988). Det nye i denne situation er imidlertid, at her er forskeren i undervisningssituationen ikke blot en mere eller mindre 'perifer' eller observerende deltager i praksis, men tværtimod den formelt og reelt hovedansvarlige for, at den pågældende praksis etableres, fungerer og får det intendede resultat. Det er med andre ord en hovedaktør, der både magtmæssigt og (fagligt) videns- og handlemæssigt i udgangspunktet må indtage en anden rolle end de øvrige deltagere (elever/studerende), og som også forventes at gøre det. Det vil sige at principper om samarbejde, delegering af ansvar, fælles beslutningstagning m.m. kun kan finde sted på den grundlæggende præmis, at der er i situationen er en iboende ansvarsfordeling mellem underviser og deltagere. Tryghed for deltagere i et eksperiment med henblik på praksisudvikling må bero på, at læreren som den fagligt ansvarlige står som garant for, at det undervisningsmæssige mål bliver nået.

3. Hvordan bliver forskning til efteruddannelse

Aktionsforskning rummer en række elementer, der på hver sin måde kan bidrage til underviserens videre faglige udvikling. Som det fremgik af Altrichter et al's opstilling bør et udviklingsarbejde forløbe i en 'selvreflekterende spiral' bestående af planlægning, handling, observation, refleksion, ny planlægning etc. En sådan 'spiral' kan føre til udvikling af en række delkompetencer indenfor:

3.1 Problemanalyse og -formulering

Udgangspunktet for et aktionsforskningsforløb vil typisk være et forhold i en undervisningspraksis, som den pågældende underviser begynder at undre sig over. For at kunne iværksætte en mere systematisk undersøgelse og udvikling på området vil det kræve, at problemet nærmere indkredses og defineres. Der må med andre ord finde en problemanalyse sted, der kan lede til en problemformulering. En sådan problemorienteret tilgang genfinder vi i den problemorienterede projektarbejdsmetode, der også i sin idéelle udformning har træk af forskningsarbejdet. Metodebevidsthed indgår også som en del af dette område, idet der i forlængelse af problemformuleringen skal opstilles konkrete målformuleringer, foretages metodeovervejelser, osv. Men for at komme videre fra konstateringen af problemet til både en bedre forståelse deraf og eventuelle løsningsmuligheder, kræves ofte yderligere informationer og inspiration inden for området. Dette kan føre til en informationsindsamlingsfase.

3.2 Teoristudier og teoriudvikling

I forløbet med AktionsForskningsForum blev det meget tydeligt, at når undervisere går i gang med at bedrive forskning i egen undervisning, oplever de i mange tilfælde et behov og en interesse for at udvide den teoretiske ballast. Det være sig inden for det metodiske område, eller det rent faglige område, hvor den nyeste forskning på området og større teoretiske rammer både fungerer som inspirationskilder og kan levere forståelsesrammer for arbejdet og dets resultater (eks. Iversen og Nørsgaard, denne publikation) . Det kan i den sammenhæng opleves som et problem, at der kan være et uforholdsmæssigt stort spring fra læringsteorier og forskningsresultater til konkrete anvisninger på, hvorledes disse kan operationaliseres i en undervisningssammenhæng. Ikke desto mindre kan et aktionsforskningsforløb blive en frugtbar fase, hvor netop den enkelte reflektive praktikers erfaring kan kobles med teorier og resultere i et konkret forløbsdesign (eks. Johansen, denne publikation). Den enkelte praktiker kan på den ene side således berige teorien gennem en praksisanknytning, og kan på den anden side gennem sit forskningsarbejde medvirke til en (videre)udvikling af det teoretiske grundlag. Praktikere praktiserer jo netop ikke blot, men skaber også selv teorier om, hvorledes

læring finder sted, og en dokumentation og formidling heraf hører også hjemme i aktionsforskningsregi (Zuber-Skerrit 1991).

3.3 Forsøgsdesign og evaluering

Ideelt set vil aktionsforskningsforløb give underviseren redskaber til, kriterier for og øvelse i såvel selvevaluering som evaluering af egen praksis, hvilket jo ikke er det samme som at evaluere andre (elever/studerende) og evaluere f.eks. fagindhold, teoretiske forhold etc. Det vil give underviseren øvelse i at reflektere over og opstille en række objektive, faglige kriterier for undervisningens succes, eksempelvis kriterier der beror på andre datatyper end tilfredshedsundersøgelser og afsluttende karakterer (eks. Christensen, denne publikation). Og med en øget bevidsthed om evalueringsmuligheder bliver det også muligt for underviseren/forskeren at sammensætte sit forsøgsdesign med den til formålet bedste vægtning mellem henholdsvis proces- og produktevaluering. I bedømmelsen af egen performans som underviser kan det give øvelse i en systematisk selvevaluering, der kan ske på grundlag af data – og over tid.

3.4 Selvstændighed – og samarbejde

Aktionsforskning i undervisning lægger op til en høj grad af selvstændighed og ansvarlighed i forskningsprocessen, men samtidig er det en form, der indbyder til kollegialt samarbejde, som det fremgår af flere af denne publikations bidrag, f.eks. i form af kollegasupervision, åben dør-arrangementer, fælles metode-refleksion, diskussion og formidling af resultater m.m. Hvor der kan etableres par- eller gruppesamarbejde i relation til forsknings- og udviklings-initiativer, kan forløbet få karakter af 'staff development'.

Den anden side af et sådant forløbs samarbejdsrelationer er, som også nævnt ovenfor og ikke at forglemme, at der idéelt set må ligge et ønske og en intention om samarbejde med den anden aktørgruppe i undervisningen, nemlig eleverne/de studerende, således at der kan være tale om et fælles projekt.

Ud over en forbedret undervisningspraksis, skulle aktionsforskningsforløb gerne for underviseren føre til generelt øget praksisbevidsthed, bl.a. i relation til egen pædagogiske praksis og egen læringsopfattelse, og udvikling af et begrebsapparat om denne praksis vil lette formidlingen af forsøg og resultater. Sammenhængen mellem underviserens arbejdsområde og underviseren som fagperson er stor, og når den enkelte underviser sætter ind på at udvikle egen praksis, sker der en samtidig efteruddannelse af underviseren. De ovenfor skitserede områder indfanger næppe alle de kvalificeringsmuligheder, der ligger i metoden, men der er ingen tvivl om, at det er relevante og kvalificerende efteruddannelsestiltag, der ydermere har gavn af den motivationsfaktor, der ligger i, at det er fagpersonerne, der selv definerer deres område for efteruddannelse, selv tilrettelægger denne og kan gøre brug af resultaterne til at lette og forbedre deres daglige arbejdssituation.

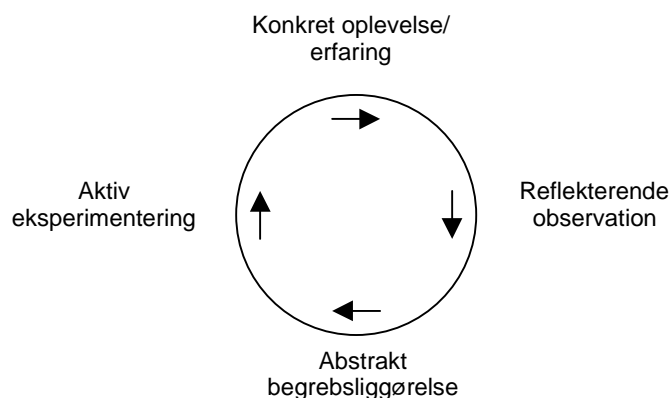
4. Forskning som strategisk tilrettelæggelse af egne læreprocesser

Hvis vi opsummerer det foregående, er det kendetegnende for de undervisere, der har deltaget i AktionsForskningsForum, og for de projekter, der blev påbegyndt i forlængelse heraf, at en stærk drivkraft for engagementet har været en undren over forhold i eller i tilknytning til den undervisningspraksis, som de pågældende er en del af, og et ønske om at forbedre praksis. Man har med andre ord gjort sig konkrete erfaringer i sit daglige virke og har eventuelt diskuteret problemstillingerne med kolleger. Erfaringerne kan eksempelvis have karakter af undren over, at pædagogiske tiltag i undervisningen ikke har de forventede læringsmæssige resultater for eleverne/de studerende (eks. Kjølgaard); eller det kan være en oplevelse af, at

der er for stor generel uoverensstemmelse mellem underviseres og studerendes forventninger om og ønsker til aktiviteter, form og indhold i undervisningen (eks. Iversen og Nørgaard).

For manges vedkommende har det været naturligt at søge mere teoretisk begrundede forståelsesrammer for de konstaterede forhold. Med andre ord indgår ofte en fase med mere abstrakt begrebsliggørelse af problemstillingerne. Vi har således i forløbet i AktionsForskningsForum klart mærket et behov for en styrkelse af den teoretiske forståelse i relation til de forskellige projekter som en forudsætning for at kunne gå videre og udtænke et forsøgsdesign. Behovet har omfattet såvel det metodiske, det generelt læringsteoretiske som det mere specifikt sprogpædagogiske område, og har derfor også været relateret til både overvejelser over undersøgelsesdesign og til ajourføring inden for det sprogforskningsmæssige område.

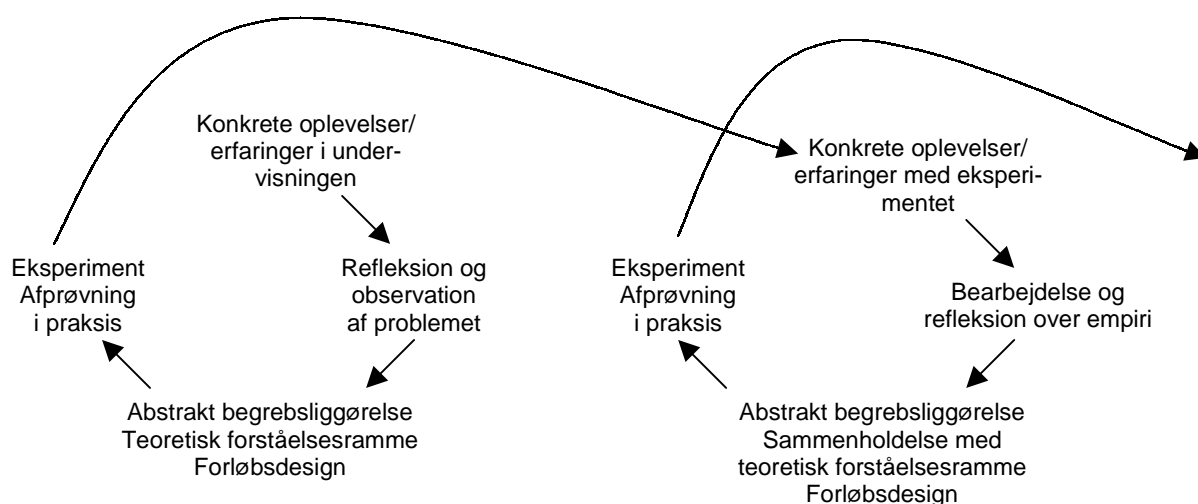
Hvis vi anskuer sådanne forløb ud fra en læringsteoretisk vinkel, ser der umiddelbart ud til at være et vist sammenfald med faserne i den model for 'experiential learning', som D.A. Kolb opstiller i sin læringscirkel:



Konkrete oplevelser og erfaringer udløser en øget opmærksomhed hos underviseren over for udvalgte forhold, problemstillinger el.lign. i relation til undervisningen. Når problemet antager et tilstrækkeligt omfang giver det anledning til en mere reflekteret og reflekterende observation af de pågældende forhold, eventuelt i samarbejde med eller diskussion med kolleger. At gå fra fasen med reflekterende observation til en mere abstrakt begrebsliggørelse kræver ofte overvejelser af mere teoretisk art, og i nogle tilfælde vil man i den almindelige undervisningsudvikling se, at undervisere ikke nødvendigvis forholder sig eksplicit til denne dimension, men dermed ikke være sagt, at den ikke implicit er tilstede, som en styrende faktor i forløbet. I den abstrakte begrebsliggørelse ligger også en analyse af problemets karakter, dets konstituerende elementer, og forslag til problemløsning. Det teoretiske grundlag kan være mere eller mindre eksplicit tilstede, og det vil sige, at teori/praksisrelationen eller sammenhængen mellem det intenderede undervisningsforløb (design) og det faktiske forløb (eksperiment) kan være mere eller mindre tydelig. Skal der imidlertid være tale om et forskningsforløb, er det vigtigt, at denne dimension finder eksplicit udtryk. Teorien kan være med til at sætte målene for aktiviteten, og kan eventuelt pege på måder, hvorpå det intenderede kan operationaliseres i praksis. Hvor den abstrakte begrebsliggørelse udelades, og man går direkte til aktiv eksperimentering, vil det mere have karakter af intuitiv undervisningsudvikling end forskningsforløb, idet det bliver vanskeligt at opnå den gennemsigtighed, der er en præmis for forskningsmæssig stringens. Den teoretiske forankring af eksperimentets mål er dermed ikke umiddelbart ekspliciteret og synlig, hverken for eleverne eller underviseren, og det vanskeliggør en systematisk vurdering af resultatet.

Efter eksperimentets afholdelse og i forhold til den efterfølgende analysefase med refleksion over empirien understreges vigtigheden af, at der er et begrebsapparat, der kan benyttes til benævnelse og kategorisering af de observerede, erfarede, fremanalyserede fænomener. Dette begrebsapparat skal den teoretiske ramme idéelt set levere (Borgnakke 1998).

Kolbs læringscirkel kan anskueliggøre læreprocesser, som gennemløbes på en systematisk og 'målrettet' måde. Modellen fremstiller processerne som faser, der uproblematisk følger efter hinanden og tilsyneladende udelukkende sker i en fremadskridende bevægelse. Processerne er måske i virkelighedens verden mindre enkle, og pilene fra den ene fase til den næste burde måske illustrere, at nogle faser kræver længere tid og flere overvejelser frem og tilbage, før man er 'klar' til at gå videre. Men hvis man tager den overordnede struktur og de enkelte elementer, kan læringscirklen ses som en model for et aktionsforskningsforløb, der dog så skal illustreres som en fremadskridende spiralbevægelse (jfr. også Altrichter et al):



Anskues modellen fra en underviser synsvinkel, vil den ud over at illustrere et systematisk aktionsforskningsforløb, der som formål og resultat har refleksion over og udvikling/fornyelse af praksis, også vise en næsten eksemplarisk tilrettelæggelse af læreprocesser for underviseren selv, der jo indgår som en hovedaktør i alle faserne.

5. Afsluttende bemærkninger

Hvis man accepterer ovenstående sammenkobling mellem aktionsforskningsforløb og en model for underviserens egne læreprocesser, kan man med rimelighed tale om, at aktionsforskning også er efteruddannelse af undervisere. Vi har i forløbet med AktionsForskningForum set, at der hos sprogundervisere er både stor interesse og lyst til udvikling af egen praksis. Det faglige engagement er stort, og der udføres, ofte ganske upåagtet af ret mange andre end den enkelte underviser, uendeligt mange mindre forsøg i sprogundervisningen. Af beskrivelsen af aktionsforskningens konstituerende elementer fremgår, at offentlighedsprincippet også udgør et vigtigt element, og herunder det at dele indhøstede erfaringer med andre. Der er heller ingen tvivl om, at der på den enkelte skole eller undervisningsinstitution sker formidling og diskussion af undervisernes erfaringer med forsøg. Alligevel må det også konstateres, at det kræver et særligt overskud hos den enkelte underviser at finde tid i hverdagen til at nå frem til den del af et forsknings- og udviklingsforløb, der handler om at få samlet op på undersøgelserne, at fastholde resultater i form af rapporter og at bringe forsøgsbeskrivelser, resultater m.m. på en form, der kan formidles til en større offentlighed.

Det er imidlertid også således, at hvis aktionsforskning skal tages alvorligt som en efteruddannelsesform, må den enkelte underviser kunne dokumentere sin kvalificering. Der udstedes ikke som ved formaliserede efteruddannelsesforløb kursusbeviser ved aktivitetens afslutning, og tidsproblemet kan gøre vanskeligt for den enkelte underviser at affatte større rapporter om forløbet. En måde at løse dette dokumentationsproblem kunne bestå i, at underviseren i stedet for at udarbejde en større tidkrævende rapport, i stedet udarbejder en portfolio (Andreasen og Kolmos 1999), der i en lidt mindre ambitiøs form dels redegør for aktionsforskningsforløbet (teoretiske overvejelser, formål, design, forløb, resultat, nyt design etc.), dels indeholder udvalgte dele af undersøgelsens empiri m.m. På den måde kan underviseren dels dokumentere sin aktivitet og udvikling af de dermed forbundne delkompetencer, dels fastholde væsentlige dele af sine overvejelser til eventuelt senere brug, både som dokumentation i ansættelsessammenhænge el.lign. og som grundlag for videreformidling til kolleger og andre interesserede.

Litteratur

- Algreen-Ussing, H., Keiding, T. B, Kolmos, A. (1999) *Pædagogisk omstilling, læringsopfattelser og organisatoriske rammer*. VCL-serien nr. 3. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. and Zuber-Skerrit, O. (1991). Defining, confining or refining action research. I: Zuber-Skerrit, O. (red.) *Action Research for Change and Development*. Aldershot: Avebury
- Andreasen, B., Kolmos, A. (1999) *Undervisningsportfolios på højere uddannelsesinstitutioner*. VCL-serien nr. 2. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser.
- Borgnakke, K. (1998). Koblinger – mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis. I: Jens Bjerg (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag
- Elle, B. (1998). Lærerstykker. Om praksis og teori i lærerjobbet. I: Jens Bjerg (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hastrup, K. og Ramløv, K. (red.) (1988). *Feltarbejde. Oplevelse og metode i etnografien*. Akademisk Forlag
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall
- Zuber-Skerrit, O. (1991). Action research as a model of professional development. I: Zuber-Skerrit, O. (red.) *Action Research for Change and Development*. Aldershot: Avebury